



LUDWIG-  
MAXIMILIANS-  
UNIVERSITÄT  
MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK  
DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION  
LEHRSTUHL FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK  
FORSCHUNGSINSTITUT FÜR SPRACHTHERAPIE UND  
REHABILITATION



# SPRACHERWERB DES KINDES

Spracherwerb am Beispiel eines Kindes im Alter von zwei Jahren

Schriftliche Hausarbeit zur Erlangung des  
1. Staatsexamens  
im Fach Sprachheilpädagogik  
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von  
Josepha Ege

aus  
München

im  
November 2012

Erschienen in der epub- Reihe  
„Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie“  
„Speech Language Therapy and Special Education“

Herausgegeben von Prof. Dr. M. Grohnfeldt und Dr. K. Reber

Gutachterin: Dr. W. Schönauer-Schneider

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung: Der Spracherwerb des Kindes</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Verlauf des Spracherwerbs</b>	<b>5</b>
2.1	Erwerb der Sprachlaute . . . . .	5
2.1.1	Erste Lautäußerungen . . . . .	6
2.1.2	Erste sprachliche Laute . . . . .	8
2.1.3	Entwicklung des phonologischen Systems . . . . .	10
2.2	Lexikonerwerb . . . . .	12
2.2.1	Nichtsprachliche Mittel der Referenz und Vorformen des Benennens	13
2.2.2	Die ersten 50 Wörter . . . . .	15
2.2.3	Das Ansteigen des frühen Vokabulars - Der Vokabelspurt . . . . .	17
2.2.4	Erklärungen für den Vokabelspurt . . . . .	22
2.2.5	Inhalte früher Wörter . . . . .	28
2.2.6	Bevorzugte Wortklassen im Verlauf . . . . .	30
2.3	Der Grammatikerwerb . . . . .	34
<b>3</b>	<b>Schwerpunkt Wortschatzerwerb am Beispiel eines Kindes</b>	<b>38</b>
3.1	Beschreibung der Methode . . . . .	38
3.1.1	Kurze Vorstellung der Rahmenbedingungen . . . . .	39
3.1.2	Beschreibung des Probanden . . . . .	39
3.1.3	Zur Verfügung stehende Materialien . . . . .	40
3.1.4	Mittel zur Auswertung und Dokumentation . . . . .	41
3.1.5	Erläuterung der Vorgehensweise . . . . .	42
3.1.6	FRAKIS – Erweiterung der Informationen durch einen Elternfragebogen	45

3.2	Ergebnisse der Beobachtungen und des FRAKIS . . . . .	47
3.2.1	Wortschatzspurt – Ausdifferenzierung des Wortschatzes (FRAKIS und Videoaufnahmen) . . . . .	47
3.2.2	Präferenzen im Gebrauch von Wortklassen (Videoaufnahmen) . . . .	48
3.2.3	Inhaltliche Präferenzen im Vokabular (FRAKIS und Videoaufnahmen)	53
3.2.4	Häufig produzierte Wörter und deren phonologische Entwicklung (Videoaufnahmen) . . . . .	55
3.3	Diskussion der Ergebnisse . . . . .	58
<b>4</b>	<b>Fazit</b>	<b>65</b>
	<b>Anhang</b>	<b>68</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>94</b>
	<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>95</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>96</b>
	<b>Erklärung zur Urheberschaft</b>	<b>101</b>

# 1 Einleitung: Der Spracherwerb des Kindes

„Durch Sprache tritt der Mensch in Kontakt mit der Welt“

---

(Zecher, 1999, S. 155)

Die Spracherwerbsforschung befasst sich mit der Frage, wie es Kindern gelingt, eine so komplexe Erwerbsaufgabe wie das Erlernen einer Sprache zu meistern. Die Sprache ist eine wichtige Fähigkeit für uns Menschen. Nach Zecher ist Sprache *„als Mitte zu begreifen, in der das menschliche Leben Sinn und Ziel hat“* (1999, S. 153). Sie ist demnach für uns Menschen extrem wichtig und stellt den Mittelpunkt des menschlichen Lebens dar. Ohne Sprache verliert das Leben folglich Sinn und Ziel. Die herausragende Bedeutung der Sprache hat auch in der Forschung ein großes Interesse hervorgerufen. Gerade der Spracherwerb rückt dabei vermehrt in den Vordergrund. Die Faszination, wie ein Kind diese Erwerbsaufgabe bewältigt, führte zu einer umfangreichen Auseinandersetzung mit diesem Thema.

Der Spracherwerb des Kindes beinhaltet zahlreiche Themen und Aspekte, die in dieser Arbeit berücksichtigt und genauer betrachtet werden sollen. Auf den unterschiedlichen Sprachebenen sind während der Erwerbsphase charakteristische Entwicklungsschritte zu erkennen. Dabei müssen gleichzeitig individuelle Unterschiede in der Entwicklung von Kindern berücksichtigt werden. In der Literatur finden sich viele unterschiedliche zeitliche Angaben über den kindlichen Spracherwerb, um so einen Rahmen zu schaffen, in den die Kinder eingeordnet werden können. Oft sind diese Angaben weit gespannt und variieren je nach Forschungsdesign und Autor. Somit wird die Schwierigkeit deutlich, diese komplexe Erwerbsaufgabe auf Fakten und Tatsachen zu reduzieren. Durch umfangreiche Studien ist es dennoch möglich, Aussagen und Altersangaben zu treffen. Diese Informationen sind für die Forschung sehr hilfreich und nötig. Die Altersangaben können in der Praxis als



Orientierung genutzt werden, sind jedoch nicht in jedem Fall als allgemein gültig zu betrachten. Es sollte immer der individuelle Hintergrund der Kinder miteinbezogen werden. Auch im Rahmen dieser Arbeit trug die existierende Literatur dazu bei, die Ergebnisse der Untersuchungen mit dem wissenschaftlichen Forschungsstand abzugleichen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zunächst einen theoretischen Überblick über den Verlauf des Spracherwerbs zu geben. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf dem Wortschatzerwerb. Auf dessen Grundlage folgt im Anschluss ein empirischer Teil. Dabei werden die Untersuchungsergebnisse eines einzelnen Kindes mit den vorgestellten Theorien verglichen. Die Ergebnisse des Probanden werden der Theorie gegenübergestellt, um so Aussagen über seinen Sprachstand treffen zu können. Es geht hauptsächlich darum, die erläuterte Theorie anhand eines Einzelfalls genauer darzustellen. Weiterhin wird die Möglichkeit gegeben werden, wissenschaftliche Erkenntnisse des Wortschatzerwerbs in der Praxis zu erkennen und nachzuvollziehen. Interessant ist dabei, ob die theoretisch beschriebenen Prozesse bei diesem Kind stattfinden. Somit können Fakten noch einmal an Beispielen verdeutlicht, jedoch auch Abweichungen erkannt werden. Es stellt sich demnach die Frage, wie sich der Lexikonerwerb im Einzelfall, im Vergleich mit der Theorie, gestaltet und ob das Kind den theoretischen Erwartungen entspricht. Dies erforderte eine umfangreiche Auseinandersetzung mit dem Probanden, welche zu interessanten Erkenntnissen im Bereich des Lexikons führte.

Der erste Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Theorie des Spracherwerbs. Diese ist in den Erwerb der Sprachlaute, den Lexikonerwerb sowie den Grammatikerwerb untergliedert. Der Schwerpunkt liegt hierbei, wie bereits erwähnt, auf dem Wortschatzerwerb. Darauf wird im zweiten Teil der Arbeit, in Kapitel 3, genauer eingegangen. Hierzu wurde ein Kind in der Spracherwerbsphase für den Zeitraum von insgesamt neun Monaten untersucht. Es wurde eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Die Beobachtungsphasen wurden anhand von Videoaufnahmen dokumentiert und im Anschluss quantitativ sowie qualitativ ausgewertet. Die Ergebnisse der Beobachtungen werden denen des Kapitels 2.2 gegenübergestellt. Im empirischen Teil der Arbeit wird zu Beginn die Forschungsmethode beschrieben, im Anschluss werden die Ergebnisse der Untersuchungen vorgestellt, die schließlich in Kapitel

3.3 diskutiert werden. Somit werden die Theorie und die Praxis verglichen, wodurch Aussagen über den sprachlichen Stand des Kindes gemacht werden können. Die Arbeit ermöglicht folglich einen Einblick in Theorien des Spracherwerbs, jedoch auch eine detaillierte Darstellung eines Einzelfalls.

## 2 Verlauf des Spracherwerbs

*„Spracherwerb ist ein kreativer, ein schöpferischer Prozess des Regelerwerbs (der Regelkonstruktion) auf der Grundlage der spezifizierten Sprachdaten aus der Umwelt und korreliert mit Reifungs-, Entwicklungs- und sozial-emotionalen Prozessen. Lernen als allgemeine Grundfunktion der menschlichen Entwicklung wirkt im Zusammenhang mit dem Prozess der Regelkonstruktion auf den Spracherwerb.“*

---

(Adler, 2011, S. 32)

Dieser *kreative* und *schöpferische Prozess* soll im Folgenden beschrieben werden. Es wird ein kurzer Abriss über den Verlauf des Spracherwerbs gegeben, in dem auf den Erwerb der Sprachlaute, den Lexikonerwerb und im Anschluss auf den Grammatikerwerb eingegangen wird. Natürlich ist „*das werdende Kind den Sprachschallereignissen seiner Umgebung*“ (Dittmann, 2010, S. 15) schon im Mutterleib ausgesetzt, dies soll jedoch hier nicht explizit ausgeführt werden. Der Schwerpunkt wird auf die postnatalen sprachlichen Ereignisse gesetzt, dabei hauptsächlich auf die Sprachproduktion des Kindes und überwiegend dessen Lexikonerwerb.

### 2.1 Erwerb der Sprachlaute

Säuglinge haben schon vor der Geburt die Fähigkeit, Sprachschall wahrzunehmen (Dittmann, 2010). Sie sind jedoch erst nach dem zweiten Lebensmonat dazu in der Lage, durch konkrete Laute auf ihr Gegenüber zu reagieren (Kühne, 2003). Dennoch können sie schon früh mit ihren Mitmenschen kommunizieren. Durch Schreien, Lächeln und Bewegungen treten sie mit ihrem Umfeld in Kontakt und bauen dadurch eine Bindung zu anderen Personen auf. Sie setzen somit ein soziales Signal, um in Interaktion zu treten, und es entsteht

eine kommunikative Situation (Szagun, 2006). Eine Produktion von Sprachschall ist aber erst nach einigen Monaten möglich, was mit den anatomischen Voraussetzungen des Kindes zusammenhängt. Bei Neugeborenen befindet sich der Kehlkopf hoch im Rachen, was dem Kind ein gleichzeitiges Atmen und Schlucken ermöglicht. Dies reduziert jedoch die Fähigkeiten zur Schallerzeugung. In den ersten Monaten produziert das Kind hauptsächlich Schreilaute und teils versehentliche Schmatzlaute, die beim Trinken entstehen können. Erst nach dem zweiten Lebensmonat beginnt das Baby Sprachlaute zu produzieren; dies hängt mit einer stetigen Umstrukturierung des Sprechtraktes zusammen. Mit ca. 0;6 Jahren ist diese weitgehend abgeschlossen und das Kind hat die nötigen organischen Voraussetzungen für die menschliche Kommunikation (Dittmann, 2010).

Beim Sprechen wirken drei Vorgänge zusammen: Atmung, Phonation und Artikulation. Ein wichtiger Schritt ist die Umwandlung der Ausatemluft in einen Grundton. Dies geschieht im, nun tiefer liegenden, Kehlkopf. Über diesem liegen die Resonanzräume, der Nasen- und Rachenraum und die Mundhöhle, durch die der Grundton variiert werden kann. Hier haben Gaumensegel, Lippen, Kiefer und Zunge eine tragende Rolle. Durch ihre Stellung können Laute exakt gebildet werden. Bei diesem Vorgang spricht man von Artikulation. Um ein Wort zu bilden, ist eine extreme Feinmotorik und ein präzises Zusammenwirken der beteiligten Muskeln nötig. Ein langer Übungsvorgang ist Voraussetzung dafür, einzelne Laute später unbewusst zu Wörtern zusammenfügen zu können (Richter, 2001). Auf den Verlauf dieses lautlichen Lernvorgangs wird im Folgenden explizit eingegangen. Die daraus entstehenden Bewegungsmuster können dann zu gezielten sprachlichen Äußerungen führen, die in Kapitel 2.1.2 genauer beschrieben werden.

### **2.1.1 Erste Lautäußerungen**

Wie beschrieben ist die erste lautliche Äußerung des Kindes der Schrei, es steht *„am Anfang nicht das Wort, sondern der Schrei“* (Dittmann, 2010, S. 20). In den folgenden zwei bis drei Monaten reduzieren sich die vom Kind geäußerten Geräusche größtenteils auf das Schreien. Neben dem Schreien gibt es noch andere kleine Schallsignale, die das Kind von

sich gibt. Hier können beispielsweise der Unmutslaut und der Kontaktlaut erwähnt werden, mit denen die Babys versuchen Aufmerksamkeit zu erwecken. Erst nach dem zweiten Lebensmonat produziert das Kind Sprachlaute, was mit der oben beschriebenen Veränderung des Artikulationszentrums zusammenhängt. Man nennt die im Alter von ca. acht Wochen produzierten Laute 'Gurrlaute', die im hinteren Teil des Rachens gebildet werden, wo auch Laute wie 'ä' oder /h/ produziert werden. Das vom Kind verwendete Lautrepertoire wird immer umfangreicher. Es kann jedoch gesagt werden, dass anfängliche Laute eher zufällig entstehen. Sie werden nicht gezielt vom Kind produziert. Die Zeit vom zweiten bis zum vierten Lebensmonat wird auch erste Lallphase genannt (Fox & Groos, 2005).

Ab dem vierten Lebensmonat können die Säuglinge das Gaumensegel kontrolliert bewegen, was eine Voraussetzung zur willentlichen Bildung von oralen oder nasalen Lauten ist. Auch die Bewegungen des Mund-Rachen-Raumes können leichter gesteuert werden. Die Kinder haben eine immer bessere Kontrolle über den für die Lautäußerung notwendigen Luftstrom sowie die Einstellungen des Artikulationstraktes oberhalb des Kehlkopfes. Der Säugling erprobt verschiedene Laute und Artikulationsvariationen, er *„beginnt mit der Stimme zu spielen“* (Dittmann, 2010, S. 21). Der Stimmapparat und dessen Potenzial werden getestet (Klann-Delius, 2008b). Schulz geht davon aus, dass für jeden Laut eine spezifische physiologische Anstrengung nötig ist. Er definiert diese als *„das Maß der Nerven- und Muskelarbeit, welche nötig ist, um die zur Hervorbringung eines Sprachlautes notwendige Stellung der Stimmwerkzeuge herbeizuführen“* (zitiert aus Fox, 2007, S. 39).

Ab dem sechsten Lebensmonat beginnen die Kinder konkrete Laute gezielt zu bilden. Sie fangen an silbische Äußerungen, sogenannte Lallketten, zu produzieren. Dieses Stadium wird zweite Lallphase oder Babbelstadium genannt. Es entstehen Lautfolgen wie *bababababa* oder *gagagagaga*, welche als repetitives oder kanonisches Babbeln bezeichnet werden. Säuglinge produzieren solche Laute vermehrt, die sie in ihrer Muttersprache häufig hören. In dieser Zeit orientiert sich das Kind sehr an seinem Umfeld und daran, was es dort akustisch wahrnimmt. Das Hören ist für das Lallen von großer Bedeutung. Kinder, die eine starke Hörbeeinträchtigung haben, verstummen in dieser Phase. Auch die Sprachmelodie der Muttersprache wird zu dieser Zeit vom Kind erprobt. Daher spielt das Lallen für

die Sprachentwicklung eine wichtige Rolle (Fox & Groos, 2005). In der Babbelphase findet eine Verschiebung des Schallbildungsortes von hinten nach vorne statt, die physiologisch erklärt werden kann. Laute, die im Kehlkopf gebildet werden, verändern sich immer mehr zu Lauten, die oberhalb des Kehlkopfes, also im Rachenraum produziert werden. Im vorderen Bereich gebildete Laute können nur mit Hilfe der Grobmotorik des Unterkiefers produziert werden, was zu einer Bewegung des Zungenrückens führt. Bei der Bildung vorderer Laute ist auch die feinmotorische Steuerung der Zungenspitze nötig, die sich erst im Laufe des ersten Lebensjahres entwickelt. Es erfolgt dementsprechend *„eine Sensibilisierung hin zur feineren Differenzierung lautlicher Phänomene“* (Dittmann, 2010, S. 23). Gegen Ende der Babbelphase, im Alter von 0;9 bis 0;13, entwickelt sich im Lautrepertoire eine Tendenz in Richtung Muttersprache.

Die Kinder verwenden vermehrt Laute aus ihrer sprachlichen Umgebung bis hin zu ersten Wörtern. Bei den meisten Kindern überlappt das Babbeln und der Erwerb der ersten Wörter für einige Monate (Dittmann, 2010). *„From this point on, changes in the organization of babbling will be linked to reorganizations in the comprehension and production of meaningful speech“* (Klann-Delius, 2008b, S. 28). Hier beginnt die Sprache, die Kinder kommunizieren mehr und mehr mit produktiven und bedeutungsvollen Sprachlauten. Es findet demnach eine Reorganisation im Verständnis und in der Produktion statt, hin zu einer zielgerichteten Sprache. Im folgenden Kapitel wird auf die ersten sprachlichen Laute und deren Erwerbsverlauf eingegangen werden.

### **2.1.2 Erste sprachliche Laute**

Die ersten lautlichen Äußerungen von Säuglingen tragen keinerlei Bedeutung (siehe Kapitel 2.1.1). Kinder beginnen erst mit ca. einem Jahr, den Lautäußerungen Bedeutung zu geben. Sie produzieren Lallketten nicht nur zum Spaß, sondern haben erkannt, dass die Dinge einen Namen haben und dass man sich mit der Sprache auf etwas beziehen kann. Sie realisieren, dass Sprache nicht nur ein Spielen mit der Stimme ist, sondern vielmehr einen weiteren Sinn hat (Fox & Groos, 2005). Diese Erkenntnis wird gerade durch das

sprachliche Umfeld geprägt. Eltern versuchen in dieser Phase oft, die sprachlichen Äußerungen der Kinder zu deuten, was zu interessanten Interpretationen führen kann. Durch ihre Reaktionen auf kindliche Äußerungen wirken sie motivierend auf das Kind. Es ist relativ häufig, dass die ersten Wörter in Deutschland 'Mama', 'Papa' oder ähnliches sind, was mit dem Verlauf des Lauterwerbs zusammenhängt. Zimmer schrieb (1988), in Orientierung an Jakobsons Feststellungen (1969), der

*„erste kindliche Vokal ist in der Regel das a, der erste Konsonant ein mit Lippen gebildeter Verschlusslaut, also etwas zwischen p und b. Folglich sind pa und ba die ersten willkürlich gebildeten Lautgruppen.[...] Jetzt erwirbt es dazu den Nasallaut m. So kann nun die Lautgruppe ma in Erscheinung treten. Als Drittes lernt das Kind t und d [zu] unterscheiden: da und ta treten auf [...]“*

(Zimmer, 1988, S. 29)

Dieser Verlauf zeigt deutlich, dass die ersten Wörter vorerst sprachliche Zufallsproduktionen sein können. Durch die positiven Reaktionen der Eltern wird das Kind verstärkt und versucht gezielter diese Kombinationen zu produzieren. Die Laute bekommen nun eine bedeutungsunterscheidende Funktion. Sie sind demnach nicht mehr nur konkrete Realisierungen von Lauten, sogenannte Phone, sondern werden zu Phonemen. Das heißt sie werden zu bedeutungstragenden Einheiten der Sprache (Grassegger, 2006). Zwischen den Lautfolgen *mamama* und *papapa* sind starke Bedeutungsunterschiede zu erkennen. Es ist also für die Kommunikation und die Bedeutung des Wortes wichtig, welche Phoneme das Kind einsetzt, wenn es gezielt kommunizieren möchte.

Auch wenn Zimmer (s.o.) eine grobe Reihenfolge des Phonemerwerbs beschreibt, kann man nicht generell sagen, dass es einen völlig stabilen Verlauf dieser gibt. Der vorzeitige Erwerb einiger Phoneme ist, bedingt durch die für das Kind subjektive Attraktivität eines Wortes, möglich. Diese Motivation kann beispielsweise durch das Vorkommen schwieriger Phoneme im eigenen Namen entstehen. Die Kinder lernen sie, obwohl sie nach der Erwerbsreihenfolge noch nicht auftreten würden. Kann das Kind das Wort jedoch nicht aussprechen, führt dies manchmal auch zum Ersetzen oder zur völligen Vermeidung des Wortes (Dittmann, 2010). Die Motivation und der Antrieb zu Sprechen haben einen großen Einfluss auf die Sprachentwicklung und somit den Phonemerwerb des Kindes (Richter, 2001).

Tabelle 2.1 veranschaulicht die Abfolge des Lauterwerbs bei deutschsprachigen Kindern. Es wird deutlich, dass es Laute gibt, die relativ früh erworben werden, während einige erst im Alter von ca. vier Jahren oder noch später beherrscht werden. Des Weiteren wird zwischen dem phonetischen und dem phonologischen Erwerb differenziert. Kann das Kind einen Laut isoliert artikulatorisch korrekt bilden, spricht man von einem phonetischen Erwerb. Kann es einen Laut in seinem jeweiligen korrekten phonemischen Umfeld bilden, spricht man von einem Phonem. Das Kind hat den Laut phonemisch erworben (Fox, 2007).

Alter	Laute phonetisch erworben	Laute als Phonem korrekt verwendet
1;6 - 1;11	m, b, d, t, n	m, p, d
2;0 - 2;5	p, f, v, l	b, n
2;6 - 2;11	x, g, k, h, R, pf	v, f, l, t, ŋ, x, h, k (s, z)
3;0 - 3;5	j, ŋ	j, R, g, pf
3;6 - 3;11		ts
4;0 - 4;5	ç	ç
4;6 - 4;11	ʃ	ʃ

**Tabelle 2.1:** Erwerb des Lautinventars nach Fox (2007, S. 64)

### 2.1.3 Entwicklung des phonologischen Systems

Um unterschiedliche Bedeutungen auszudrücken, muss ein Kind die einzelnen Laute zu einem System organisieren. Kinder haben bereits in der Babbelphase (Kapitel 2.1.1) die Artikulation von unterschiedlichen Lauten erprobt. Es geht im Folgenden darum, wie das phonologische System organisiert wird, damit die Wortformen allmählich der Zielsprache entsprechen. Dies zeigt, dass sich die weitere phonologische Entwicklung mit der Lexikonentwicklung überschneidet (Kauschke, 2012). Das Kind beginnt mit ca. 18 Monaten, sich ein Wissen über die Lautverwendung anzueignen (Hacker, 2002). Dieses systematische Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder lernen, an welcher Stelle im Wort welche Laute eingesetzt werden müssen. Das phonologische Repertoire der Kinder ist, verglichen mit dem von Erwachsenen, durch Vereinfachungen geprägt. Man bezeichnet diese Vereinfachungen als phonologische Prozesse. Mit der Zeit überwindet das Kind diese Prozesse. Sein phonologisches Regelsystem nähert sich immer mehr dem der Erwachsenen



an (Weinrich & Zehner, 2008).

Prozesstyp	Prozesse	Zielwort	kindliche Form
<b>Wort- und Silbenstrukturprozesse</b>	Vereinfachung mehrsilbiger Wörter	Schokolade	[la:də]
	Auslassung unbetonter Silben	Banane	[na:nə]
	Verschmelzung von Silben	Paket	[pe:t]
	Reduplikation	Mandarine	[nini]
	Auslassung finaler Konsonanten	Buch	[bu:]
	Reduktion von Mehrfachkonsonanz	Spiegel	[pi:gəl]
		Stift	[ʃtɪf]
<b>Harmonisierungsprozesse</b>	Addition	Maus	[maust]
	Assimilation von Vokalen	Tasse	[tasa]
	Labialassimilation	Gabel	[ba:bəl]
	Velarassimilation	Stock	[gɔk]
<b>Substitutionsprozesse</b>	Prävokalische Stimmgebung	Ente	[ɛndə]
	Alveolarisierung	ganz	[danz]
		Wecker	[vɛtɐ]
	Velarisierung	Dach	[gax]
		Bett	[bɛk]
	Labialisierung	Sack	[vak]
	Plosivierung	Feuer	[pɔɪɐ]
		essen	[ɛtən]
		Dach	[dak]
	Deaffrizierung	Ziege	[sigə]
	Glottale Ersetzung, Öffnung	Roller	[hɔlə]

**Tabelle 2.2:** Klassifikation phonologischer Prozesse im Phonologieerwerb mit Beispielen, vgl. Hacker (2002, S. 22 ff.) und Kauschke (2012, S. 36)

Es gibt verschiedene Arten von phonologischen Prozessen (Tab. 2.2), die sich wie folgt klassifizieren lassen: Wort- und Silbenstrukturprozesse, Harmonisierungs- bzw. Assimilationsprozesse sowie Substitutionsprozesse. Generell lässt sich sagen, dass bei phonologischen Prozessen die ursprüngliche, korrekte Wortform durch Auslassungen oder Ersetzungen von Lauten verändert wird. Bei Silbenstrukturprozessen wird die gesamte Struktur eines Wortes abgeändert, beispielsweise durch die Vereinfachung mehrsilbiger Wörter oder die Auslassung unbetonter Silben (Kauschke, 2012). Bei Harmonisierungs- bzw. Assimilationsprozessen werden die Lautmerkmale innerhalb eines Wortes durch eine Lautersetzung angeglichen. Es werden Artikulationsart und -ort homogenisiert (vgl. Weinrich & Zehner,

2008; Kauschke, 2012; Hacker, 2002). Hier kann eine progressive bzw. antizipatorische Assimilation stattfinden, was bedeutet, dass ein zuerst im Wort auftretender Laut einen nachfolgenden beeinflusst. Im Gegensatz dazu steht die regressive oder perseveratorische Assimilation, bei der ein zuerst auftretender Laut an einen nachfolgenden angeglichen wird (Weinrich & Zehner, 2008). Substitutionsprozesse implizieren, dass eine Ersetzung stattfindet. Bestimmte Laute werden durch andere ersetzt. Hier kann zum Beispiel eine Plosivierung stattfinden, was bedeutet, dass ein Frikativ bzw. Enge- oder Reibelaut durch einen Plosiv, einen Verschlusslaut, substituiert wird (vgl. Hengartner & Niederhauser, 1993; Hacker, 2002).

Bei den jeweiligen phonologischen Prozesstypen gibt es Untergruppen. Die einzelnen Prozesse werden in Tabelle 2.2 anhand von Beispielen deutlich. Die Tabelle bietet somit eine Übersicht über mögliche phonologische Prozesse. Phonologische Prozesse dienen als Mittel zur Beschreibung von regelhaften Unterschieden zwischen kindlichen und zielsprachlichen Wortformen. Sie erleichtern die einfache und zugleich umfassende Beschreibung von Abweichungen kindlicher Äußerungen von der Umgebungssprache (Hacker, 2002). Durch die Klassifizierung können diese Unterschiede deutlich gemacht und systematisch betrachtet werden (Kauschke, 2012).

## 2.2 Lexikonerwerb

*„Auf das erste Wort soll man Acht geben.“*

---

(Wander, 1987, Bd.5, S. 398)

Die ersten Wörter und deren Erwerb beschäftigen schon seit langer Zeit die Forschung. Dietrich Tiedemann protokollierte beispielsweise den Wortschatzerwerb seines Sohnes, Friedrich, bereits in den Jahren 1782 bis 1784. Er stellte fest: *„einige Wörter sprach er am 27. November aus, wusste auch deren Bedeutung genau: papa nämlich und mama“* (Meibauer & Rothweiler, 1999a, S. 5). Der Erwerb des kindlichen Wortschatzes ist in den letzten Jahren immer mehr in die Aufmerksamkeit der Wissenschaften geraten (Meibauer

& Rothweiler, 1999a). Wörter sind wichtige Teile der Sprache, sie gelten „*als grundlegende Einheit der Sprache und als wesentliche Beschreibungseinheit in der Linguistik*“ (Kauschke, 2007, S. 1). Lange Zeit wurde hauptsächlich der Grammatikerwerb von Linguisten und Psycholinguisten betrachtet. Dies hat sich jedoch geändert, da auch der Wortschatzerwerb in vielerlei Hinsicht eine beeindruckende Aufgabe darstellt (Klann-Delius, 2008a).

In diesem Kapitel geht es um den kindlichen Wortschatzerwerb. Dabei soll auf Vorformen des Benennens, die ersten 50 Wörter, das Ansteigen des frühen Vokabulars und mögliche Erklärungen hierfür, die Inhalte früher Wörter sowie auf bevorzugte Wortklassen im Verlauf eingegangen werden.

### 2.2.1 Nichtsprachliche Mittel der Referenz und Vorformen des Benennens

#### Vorsprachliche Mittel der Referenz

Bezieht man nichtsprachliche Mittel der Referenz in den Wortschatzerwerb mit ein, so beginnt dieser bereits im ersten Lebensjahr. Das Kind verfügt über Möglichkeiten, sich ohne Sprache auf etwas zu beziehen. Dieser Fähigkeit wird jedoch eine gemeinsame Aufmerksamkeitsausrichtung vorausgesetzt. Das heißt, beide Interaktionspartner richten ihr Augenmerk auf das Gleiche. Man nennt diese Phasen *joint attention*-Episoden (Tomasello & Farrar, 1986). Das Kind entwickelt die Fähigkeit durch Blicke eine Beziehung aufzubauen. Durch die Blickrichtung, die das Kind vorgibt, wird auch vom Gegenüber der Gegenstand fokussiert. Dieser Prozess, über Blickverhalten Referenz zu stiften, wird als *referential glance* bezeichnet.

Ähnlich den Blicken können auch Gesten als Hinweisfunktionen dienen. Fast alle Kinder kommunizieren durch das Zeigen auf Gegenstände und ähnliche Gestikulationen, bevor sie eine produktive Sprache erworben haben. Dies lässt darauf deuten, dass Gesten bereits Vorformen des sozialen Erkennens und kommunikativer Motivation sind. Sie sind der erste Schritt in Richtung Sprache. Das Interessante an Gesten ist, dass sie an sich kaum Informationen tragen, sie sagen nur „*look in that direction and you'll know what I mean*“

(Tomasello, 2008, S. 70). Die Bedeutung erschließt sich also aus dem Kontext. Zeigegesten können als Vorstufe für den späteren Wortgebrauch gesehen werden. Der Entwicklungsverlauf der Kinder beginnt mit isolierten Zeigegesten und geht dann über zum Gebrauch der Geste in der Kommunikation. Am Ende steht der, ausschließlich durch Sprache entstehende, Bezug zu etwas. Reduzieren sich die Gesten langsam, kann dies also ein Zeichen für das Auftreten von Sprache sein (Kauschke, 2000).

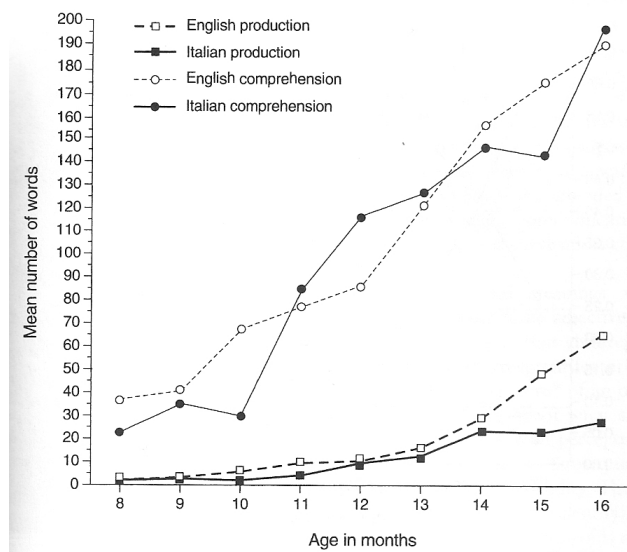
### **Vorformen des Benennens**

Mit ca. neun Monaten treten sogenannte *Protowörter* auf. Das sind Vorformen des Benennens, die auf den ersten Blick wie *echte* Wörter wirken. Wenn man diese jedoch genauer betrachtet, fällt auf, dass sie von Kindern nur unter kontextspezifischen Bedingungen verwendet werden. Das Lösen der Wörter aus ihrem Gebrauchskontext und das Anwenden auf neue Situationen ist den Kindern in dieser Phase noch nicht möglich. Diese Vorformen sind teils konventionelle Wortformen, meist jedoch auch konsistent gebildete Vokalisierungen, die in bestimmten Handlungs- und Situationszusammenhängen vorkommen (Bates & MacWhinney, 1987). Es handelt sich hierbei um Vokalisierungen aus kanonischen Silben und Silbenreduplikationen. Protowörter sind, verglichen mit der Erwachsenensprache, phonologisch vereinfacht (Rothweiler & Kauschke, 2007). Es sind lautliche Äußerungen, die zwar noch unvollkommen sind, aber trotzdem vom Kind wiederholt eingesetzt und von den Bezugspersonen wiedererkannt werden. Das Kind kommuniziert nicht nur, um Bedürfnisse zu signalisieren, sondern um zu kommunizieren. Dies ist eine wichtige Erkenntnis für den weiteren Verlauf des Spracherwerbs (Dittmann, 2010). Im Laufe der Zeit findet eine allmähliche Dekontextualisierung der Protowörter statt (Kauschke, 2000). Protowörter und Wörter können eine Zeit lang auch parallel erscheinen (Dittmann, 2010). Mit ca. 12 Monaten treten dann die ersten *echten* Wörter auf, das heißt, es beginnt die produktive, referentielle, also auf Gegenstände verweisende, Wortverwendung (Kauschke, 2000).

### 2.2.2 Die ersten 50 Wörter

„Only humans acquire language. Perhaps this is why the first words learned by infants seem so special - word-learning is a milestone on the path towards developing a uniquely human ability“ (Werker & Yeung, 2005, S. 519). Auf diese ersten, besonderen Wörter von Kleinkindern wird im Folgenden eingegangen. Wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, entwickeln sich im ersten Lebensjahr wichtige Vorläufer für die Wortproduktion. Gerade im phonetisch-phonologischen Bereich findet in diesem Alter ein umfangreicher Lernprozess statt. Ab dem 11. bis zum 13. Lebensmonat werden die ersten Wörter produziert (Rothweiler & Kauschke, 2007), wobei sich die Daten in der Literatur stark unterscheiden. Die Zeitangaben variieren je nach Studie. Nach Meibauer und Rothweiler (1999) werden die ersten Wörter im Alter von 10 bis 18 Monaten gebildet. Laut Kauschke (2000) treten diese mit etwa 12 Monaten auf und auch Bloom et al. (1993) konnten ein Durchschnittsalter von 13;26 Monaten feststellen. Obwohl die ersten Wörter erst in diesem Zeitraum produziert werden, versteht das Kind bereits mit einem halben Jahr einige Wörter und sprachliche Äußerungen. Die Sprachrezeption geht der Sprachproduktion voraus (Rothweiler & Kauschke, 2007). Dies konnte auch durch die Längsschnittstudie an 40 Kindern im Alter von 0;9 bis 1;9 Jahren von Kauschke (2000) bestätigt werden. Die Studie zeigte, dass die ersten produktiven Wörter durchschnittlich im Alter von einem Jahr auftreten, das Verstehen von 50 Wörtern bereits mit 1;1 und die Produktion von 50 Wörtern erst mit 1;6 Jahren erreicht wird (Dittmann, 2010). Klann-Delius (2008) spricht bei Eineinhalbjährigen von einem rezeptiven Wortschatz mit einem Umfang von ca. 200 Wörtern; dies liegt deutlich über den 40-50 produktiven Wörtern des Kindes. Es passiert mehr im Kopf des Kindes, als aus seinem Mund kommt (Hepburn et al., 2010), was in Abbildung 2.1 veranschaulicht wird. Das Verständnis, also *comprehension*, geht der Wortproduktion, hier *production* genannt, voraus. In der Grafik werden die kindlichen Fortschritte in der Sprachproduktion sowie im Sprachverständnis im Englischen und Italienischen veranschaulicht. In beiden Sprachen übertrifft das Sprachverständnis die Produktion. Man muss jedoch bedenken, dass für die Produktion und das Verständnis jeweils andere Messverfahren genutzt werden, was einen Einfluss auf die Grafik haben könnte (Tomasello, 2003).

Nach dem Auftreten des ersten Wortes wird in einem relativ langen Zeitraum, zwischen einem halben und eineinhalb Jahren, ein Wortschatz von ungefähr 40 bis 50 Wörtern aufgebaut (Wode, 1988). Normal entwickelte Kinder verfügen also mit ca. 18 Monaten über einen Wortschatz von 50 Wörtern (Tracy, 2007). Während sie ihre ersten Wörter produzieren, ist die anfängliche Erwerbsgeschwindigkeit sehr langsam, vielleicht ein bis zwei Wörter jeden Monat. Diese Ge-



**Abbildung 2.1:** Anstieg des rezeptiven und des produktiven Vokabulars bei Kindern zwischen 8-16 Monaten (Tomasello, 2003, S. 51)

schwindigkeit steigt aber stetig bis die Kinder die 50 Wort Grenze erreicht haben und der Vokabelspurt einsetzt (Mervis & Bertrand, 1995). Es kann vorkommen, dass Kinder für einige Monate ein Vokabular aus wenigen Wörtern haben und diese sich nur allmählich vermehren (Szagun, 2006). Auch von Torkildsen et al. bestätigen (2008), dass der anfängliche Worterwerb langsam verläuft, sie sprechen jedoch von „one or two words a week“ (S. 1266), die zum produktiven Lexikon der einjährigen Kinder hinzukommen. Rothweiler und Kauschke sprechen sogar von drei bis fünf neuen Wörtern pro Woche (Rothweiler & Kauschke, 2007).

Das Wortlernen ist eine hochgradig komplexe Erwerbsaufgabe. Die Lerner müssen Wortbedeutungen aufbauen, sie mit Wortformen verbinden und die Wörter in beiden Formen, rezeptiv sowie produktiv, speichern. Hinzu kommt die Erkenntnis, dass Wörter verschiedenen Wortkategorien angehören (Kauschke, 2007). Eine weitere, für den Worterwerb wichtige Voraussetzung ist die Fähigkeit, den wahrgenommenen Sprachschall zu segmentieren und enthaltene Einheiten, wie Wörter, Silben oder Phoneme, wieder zu erkennen.

Die Phase der ersten 50 Wörter beginnt also mit den ersten *echten*, das heißt referentiell gebrauchten Wörtern, und endet mit dem Beginn des Wortschatzspurts, der ungefähr um

den 18. Lebensmonat einsetzt (Rothweiler & Kauschke, 2007). Ein Wort wird referentiell verwendet, wenn „*eine konventionell festgelegte lexikalische Form als unabhängiges und flexibles Zeichen in unterschiedlichen Kontexten und mit einem festen inhaltlichen Bezug verwendet*“ (Kauschke, 2000, S. 11) auftritt. Hat das Kind die Fähigkeit erlangt, Wörter so einzusetzen, hat es einen bedeutenden Schritt im Sinne der Benenneinsicht (siehe Kapitel 2.2.4) oder auch *naming insight* erreicht. Es ist dazu fähig, Dinge referentiell zu benennen (Kauschke, 2000).

Der Hauptbestandteil der von Kleinkindern verwendeten Wörter sind Inhaltswörter, überwiegend Nomen, aber auch erste Verben, Adjektive sowie relationale Wörter, beispielsweise *da* oder *mehr* und sozial-pragmatische Wörter (Rothweiler & Kauschke, 2007). Unter sozial-pragmatischen Wörtern versteht man Wörter, die sich zur Herstellung von sozialen Kontakten, der Interaktion wie, auch dem Ausdruck von Gefühlen eignen (Meibauer & Rothweiler, 1999b).

### 2.2.3 Das Ansteigen des frühen Vokabulars - Der Vokabelspurt

#### Definitionen Vokabelspurt

„*This steep increase in productive vocabulary size has received considerable attention in the linguistic and psychological literature and is often referred to as the vocabulary spurt*“ (von Torkildsen et al., 2008, S. 1266). Mit dem Begriff *Vokabelspurt* oder auch *Wortschatzspurt* wird der Zeitraum bezeichnet, der der Phase der 50 Wörter (siehe Kapitel 2.2.2) folgt. In dieser Entwicklungsperiode steigt das Lexikon des Kindes sehr plötzlich und schnell an. Das Kind erwirbt mehrere neue Wörter pro Tag. Rezeptiv kann es sogar bis zu zehn Wörter pro Tag aufnehmen (Rothweiler & Kauschke, 2007). Es erfolgt eine sprunghafte Ausweitung des Wortschatzes, die auch als „*vocabulary spurt*“ (von Torkildsen et al., 2008, S. 1266) bezeichnet wird. Kriterien für den Spurt sind, nach Bloom et al. (1993), mindestens drei neue Wörter pro Woche oder zwölf neue Wörter pro Monat. Ganger & Rent (2004) sprechen jedoch von 10 bis 20 Wörtern pro Woche und auch von Torkildsen et al. (2008) erwähnen,

dass die Kinder mehr als fünf neue Wörter pro Tag produzieren. Diese Angaben variieren je nach Studie und sind bei jedem Kind individuell.

In den frühen Phasen des Lexikonerwerbs verläuft der Anstieg relativ flach. Sobald die Kinder die 50-Wort-Grenze erreicht haben, wird die Erwerbsrate steiler, das heißt, die Kinder erwerben mehr lexikalische Einheiten pro Zeiteinheit (Grießhaber, 2010). Es findet ein „*rapid increase in vocabulary*“ (Goldfield & Renznick, 1990, S. 172) statt, also eine rasche Zunahme des Vokabulars. Nach Szagun (2006) muss der Vokabelspurt jedoch nicht bei einem Wortschatz von 50 Wörtern auftreten. Der Wortschatzumfang liegt meist zwischen 50 und 100 Wörtern. Sie fügt hinzu, „*ein Vokabelspurt muss nicht bei jedem Kind auftreten*“ (Szagun, 2006, S. 119). Studien haben gezeigt, dass es äußerst große individuelle Unterschiede gibt bezüglich des Ausmaßes, in dem ein Vokabelspurt durchgemacht wird, oder ob er überhaupt stattfindet (Szagun, 2006). Dieses Kapitel befasst sich mit dem Auftretenszeitpunkt des Vokabelanstiegs, ob der Spurt immer stabil erscheint, und wie dieser verläuft.

### **Auftretenszeitpunkt des Vokabelanstiegs**

Es gibt, wie in vorherigen Punkten bereits erwähnt, auch bezüglich des Auftretenszeitpunktes Diskrepanzen in der Literatur. Mervis & Bertrand (1995) gehen bei den *late spurters*, also Kindern, die einen relativ späten Spurt durchlaufen, von einem Durchschnittsalter von 1;8 Jahren und von einem produktiven Wortschatz von 112 Wörtern aus. Auch Goldfield & Renznick (1990) konnten bei ihrer Studie Kinder mit einem späten Spurt feststellen. Drei der insgesamt 18 getesteten Kinder zeigten einen späten Spurt mit 1;8, 1;9 und sogar 1;10 Jahren. Allgemein berichten sie jedoch von einem zwischen 1;5 und 1;7 Jahren eintretenden Wortschatzspurt. Dies entspricht der Aussage, dass der schnelle Anstieg in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres eintritt. Kinder erwerben nun mehrere Wörter pro Tag (Rothweiler & Kauschke, 2007). Zweijährige Kinder haben somit einen durchschnittlichen, produktiven Wortschatz von 200-300 Wörtern (Dittmann, 2010). Laut Tomasello ist diese Phase zwischen 18 und 24 Monaten,

*„the period during which many children have a vocabulary spurt and thus would seem to be the*



*period during which they have become skillful at learning new words - to the tune of several words per day for many children.“*

(Tomasello, 2001, S. 123)

Demzufolge durchlaufen die Kinder zwischen 1;6 und 2 Jahren einen Vokabelspurt, der sich durch den Erwerb mehrerer Wörter pro Tag deutlich macht. Auch wenn die Zeitangaben des *vocabulary spurts* variieren, ist erkennbar, dass nach Bates et al. (1995) die untersuchten Kinder durchschnittlich im Alter von 19;7 Monaten einen Spurt durchlaufen. Das jüngste Kind erreichte diese Phase mit 15;2 Monaten, während das Älteste bereits 25;6 Monate alt war.

Als grobe Tendenz lässt sich also erkennen, dass das erste Wort mit dem ersten Lebensjahr auftritt und die 50-Wort Grenze ca. um das zweite Lebensjahr erreicht ist. Dann folgt eine Phase mit einem schnellen Zuwachs des Vokabulars. Mit dem 4. Lebensjahr legt sich der schnelle Worterwerb, das Tempo verlangsamt sich. Mit ca. 12 Jahren sind die Grundzüge des Wortschatzerwerbs abgeschlossen (Klann-Delius, 2008b).

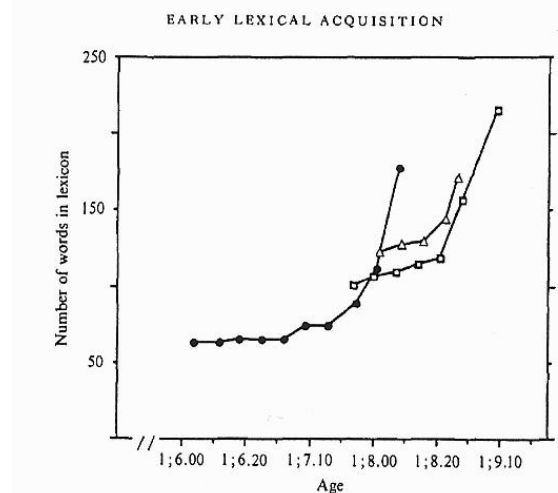
### **Stabiles Erscheinen des Spurts vs. kein Spurt**

Aufgrund von Studien haben sich Unklarheiten und kontroverse Meinungen bezüglich des Auftreten eines Vokabelspurts ergeben. Mervis & Bertrand (1995) betrachten den Spurt als grundsätzlich vorliegendes Wachstumsmuster aller sich normal entwickelnden Kinder, während Goldfield & Renznick (1990) sowohl Kinder mit einem sprunghaften Lexikonanstieg als auch Kinder mit einem graduellen Wortschatzzuwachs beschreiben. Es stellt sich also die Frage, ob ein Spurt immer stattfindet, oder ob es Kinder gibt, die keinen *vocabulary spurt* durchlaufen.

Goldfield & Renznick (1990) führten eine Studie mit 18 Kindern durch, in der sie feststellen konnten, dass 13 Kinder im Alter von 18 bis 23 Monaten einen Vokabelspurt durchliefen. Fünf zeigten jedoch keinen schnellen Anstieg im Wortschatz. Sie stellten auch fest, dass die Kinder, die einen Vokabelspurt hatten, sehr viele Nomen (75%) erwarben. Die fünf Probanden, die keinen Spurt aufzeigten, erwarben zusätzlich zu den Nomen auch vermehrt

Wörter anderer Wortklassen, wie Funktionswörter und Verben. Diese Kinder erzielten so zwar ein vielfältigeres Lexikon, ihre Strategie führte jedoch zu einem langsameren Wortschatzwachstum (Goldfield & Renznick, 1990). Somit lässt sich nach Goldfield & Renznick (1990) argumentieren, dass ein Vokabelspurt nicht bei jedem Kind auftreten muss.

Mervis & Bertrand (1995) kritisieren diese Annahmen. Anhand ihrer Studie konnten sie feststellen, dass alle normal entwickelten Kinder einen Spurt durchlaufen. Dieser Spurt kann aber auch erst mit einem Vokabular von weit über 50 Wörtern einsetzen. Mervis & Bertrand (1995) führten die Studie an drei Kindern durch, deren produktiver Wortschatz bereits 86 Wörter umfasste, die jedoch noch keine Anzeichen für einen Spurt machten. Alle drei Kinder zeigten schlussendlich einen Spurt. Ein Kind hatte bereits einen Wortschatz von 129 Wörtern, als der Wortschatzspurt zu erkennen war. In Grafik 2.2 wird der verzögerte Spurt der *late spurters* veranschaulicht. Die drei Kinder, deren Wortschatzverlauf dargestellt wird, durchlaufen erst mit einem Lexikonumfang von weit über 50 Wörtern einen Vokabelspurt.



**Abbildung 2.2:** Umfang des Lexikonerwerbs bei late spurters. (Mervis & Bertrand, 1995, S. 465)

Mervis & Bertrand gehen dementsprechend davon aus, dass es „*late spurters*“ und „*regular spurters*“ (1995, S. 467) gibt. Der Hauptunterschied zwischen *late spurters* und *regular spurters* ist die Größe des produktiven Wortschatzes des Kindes. Auch gehen Mervis & Bertrand (1995) bei beiden Gruppen von einer gleichen Verteilung der Wortklassen aus. Sie konnten keinerlei Anzeichen für eine Nomenpräferenz bei den *normalen Spurtern* feststellen.

Auch von Torkildsen et al. (2008) erwähnen wiederkehrende Infragestellungen des Spurts. Es steht jedoch fest, dass die produktive Wortschatzentwicklung, die in der zweiten Hälft-

te des zweiten Lebensjahres stattfindet, ein „*developmental milestone*“ (S. 1266) in der Sprachentwicklung des Kindes ist. Es gibt Kinder, deren Wortschatz nur allmählich ansteigt, sodass der Begriff *Wortschatzspurt* nicht besonders passend ist (Rothweiler & Kauschke, 2007). Die Unterschiede der Befunde können jedoch auch mit den jeweiligen Erhebungs- und Auswertungsmethoden zusammenhängen. Dennoch wird die Schwierigkeit, eine allgemein gültige Aussage zu treffen, deutlich, was wiederum die Individualität der Kinder und ihrer Entwicklung widerspiegelt. Wie bereits erwähnt, können auch die *Spurts* sehr spezifisch und unterschiedlich verlaufen. Auf die verschiedenen Möglichkeiten eines Vokabularanstiegs und somit unterschiedlichen Verläufe des Lexikonerwerbs soll im Anschluss genauer eingegangen werden.

### **Verlauf des Spurts**

Die Spurts verlaufen nicht immer gleich, was viele Studien und Untersuchungen hervorgebracht hat. Es konnten bei der Analyse von Stichproben und Studien verschiedene Muster des Vokabelspurts belegt werden, die im Folgenden erläutert werden.

Bloom (1993) stellte ein schnelles und sprunghaftes Anwachsen des Vokabulars fest; dies ist der klassische, erwartete Verlauf eines Wortschatzspurtes. Clark (1993) fand in seiner Studie hingegen mehrere kleine Sprünge zu verschiedenen Zeitpunkten, was eher einem treppenförmigen Anwachsen des Lexikons entspricht. Im Gegensatz dazu steht die Theorie einer ausgedehnten Spurtphase (Goldfield & Renznick, 1990). Diese Theorie geht außerdem davon aus, dass es sich beim Vokabelspurt um ein graduelles, lineares Wachstum handelt. Die Kinder durchliefen zwar kleine Spurtintervalle, die in längere Plateauphasen mit geringem Zuwachs übergingen, über den gesamten Zeitraum ließ sich jedoch ein starker lexikalischer Anstieg feststellen. Auch Bates et al. (1995) nehmen eine eher exponentielle Wachstumskurve an. 1996 führten Goldfield & Renznick erneut eine Studie durch, die ihre Annahme eines abwechselnden Verlaufs von Spurtintervallen und Plateaus bestätigen konnte.

Diese extremen Unterschiede im Verlauf können einerseits aufgrund der unterschiedlichen

Verfahren zur Erhebung und Auswertung entstehen. Auf der anderen Seite können sie an den Unterschieden zwischen den Kindern liegen. Da jedes Kind eine individuelle Entwicklung durchläuft, ist es schwer, einen Standardverlauf des Spurts zu erkennen und festzulegen. Alle Studien haben mit unterschiedlichen Kindern gearbeitet und sind somit zu differierenden Ergebnissen gekommen. Zusammenfassend lässt sich somit sagen: „*there may be more than one way to build a lexicon*“ (Goldfield & Renznick, 1990, S. 182). Es gibt also nicht nur einen Weg, den Wortschatz zu erwerben.

#### **2.2.4 Erklärungen für den Vokabelspurt**

Zur Erklärung des extremen Anstiegs des Vokabulars gibt es unterschiedliche Ansätze. Mögliche Einflussfaktoren sind externe, kognitive und sprachinterne (Kauschke, 2000). In diesem Kapitel soll auf potenzielle Gründe für das Wachstum des Vokabulars eingegangen werden, hauptsächlich jedoch auf die sprachinternen Faktoren, wie die Benenneinsicht, *constraint*-Ansätze, *fast-mapping* und den Einfluss des Lautsystems auf das Vokabular. Dennoch werden zu Beginn auch externe Faktoren angesprochen.

##### **Externe Faktoren**

Externe Faktoren haben möglicherweise Auswirkungen auf das Muster des Vokabelspurts. Hier können beispielsweise die Menge des Inputs, bestimmte Umwelteinflüsse oder die Art der Kommunikationsroutinen in der Familie eine Rolle spielen (Kauschke, 2000). Goldfield & Renznick (1990) stellten in diesem Zusammenhang fest, dass die Geburtsreihenfolge der Kinder einen Einfluss auf den Spurt haben kann. In ihrer Studie trat bei Erstgeborenen häufiger ein starker *vocabulary spurt* auf, während jüngere Geschwisterkinder eher ein graduelles Wachstum aufwiesen. Auch erwarben Erstgeborene mehr Nomen als Zweit- oder Drittgeborene, deren Wortkomposition uneinheitlicher war. Gründe dafür könnten die Benennspiele sein, die Eltern mit nur einem Kind aus zeitlichen Gründen häufiger durchführen können. Jüngere Geschwisterkinder erhalten ein variableres Sprachangebot, das nicht so sehr von intensiven Dialogsituationen zwischen Eltern und Kind geprägt ist (Kauschke,

2000).

### **Kognitive Erklärungen**

Es gibt auch Erklärungsansätze, welche die lexikalische Entwicklung mit den kognitiven Eigenschaften des Kindes in Verbindung bringen. Hier spielt auf der einen Seite die Erkenntnis der Objektpermanenz eine Rolle sowie die Fähigkeit zur Bildung von Kategorien (Kauschke, 2000). Bei der Objektpermanenz geht man davon aus, dass die Kinder erkennen, dass Objekte eine fortdauernde Existenz haben, also auch existieren, wenn sie gerade nicht ersichtlich sind. Diese Einsicht ist ein wichtiger Schritt im Hinblick auf die Symbolfunktion. Das Kind ist dazu fähig, sich eine innere Vorstellung von Gegenständen und auch von Handlungen zu machen (Dittmann, 2010). Den Kindern wird die Bezeichnungsfunktion der Wörter immer deutlicher (Adler, 2011).

Auch bei der Kategorisierung von Objekten wurde ein Zusammenhang mit der *naming explosion*, mit der Benennexplosion, gesucht. Es konnte festgestellt werden, dass die Objektkategorisierung eventuell mit einem Anstieg der Nomen im produktiven Lexikon des Kindes zusammenhängt. Leider sind die Befunde hierzu widersprüchlich. Somit lässt sich keine eindeutige Aussage treffen. Auch die Zeitangaben bezüglich des Auftretens der Entwicklungsschritte des Sortierens und Benennens sind nicht eindeutig. Es wurde festgestellt, dass es Kinder gibt, die einen Spurt zeigten, bevor sie die Fähigkeit zur Objektkategorisierung erwarben. Abschließend kann aber die Möglichkeit der gegenseitigen Einflussnahme von kognitiven und sprachlichen Entwicklungsschritten festgehalten werden. Für eine Erklärung des Vokabelspurts sind jedoch kognitive Faktoren nicht ausreichend, somit müssen andere Kriterien mit einbezogen werden (Kauschke, 2000).

### **Benenneinsicht**

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, wird die Benenneinsicht als möglicher Grund für den Vokabelspurt gesehen. In der englischen, aber auch in der deutschen Literatur, trifft man oft auf den Begriff *naming insight*. „Naming insight bezeichnet die kindliche Er-

*kenntnis, daß Wörter Dinge benennen und damit eine Symbolfunktion haben.*“ (Meibauer & Rothweiler, 1999b, S. 300) Diese Einsicht, die mit ca. 1;6 Jahren auftritt, führt dazu, dass Eltern und Kinder Benennspiele spielen oder Benennndialoge führen, welche dem Kind beim schnellen Aufbau seines Wortschatzes helfen (Dittmann, 2010). Dieser Prozess ist individuell unterschiedlich und es kann nicht genau festgestellt werden, in welchem Alter diese Einsicht eintritt. Goldfield & Renznick (1990) sehen diese Erkenntnis jedoch auch als möglichen Grund für den rapiden Wortschatzanstieg. Die Kinder erkennen, dass für jeden Referenten ein Wort zur Verfügung steht. Folglich können alle Dinge bezeichnet werden. Die Möglichkeit, Dinge zu benennen als Folge der Benenneinsicht kann die Kinder auch motivieren, benennbare Objekte zu kategorisieren und zu sortieren. Es kann demnach ein Kategorisierungs- und Sortierungsverhalten auftreten (Kauschke, 2000).

Der *vocabulary spurt* ist jedoch nicht zwingend eine Folge der Benenneinsicht. Sie stellt nur eine Voraussetzung dar, die einen starken Anstieg des Vokabulars ermöglichen kann. Sowohl die Benenneinsicht als auch die Erkenntnis, dass Dinge kategorisiert werden können, würde hauptsächlich den Erwerb von Nomen erklären. Für den Anstieg des Verbvokabulars müssten andere Erklärungen herangezogen werden (Elsen, 1999).

### **Constraint-Ansätze**

Für die Kinder stellt sich das Problem zu erkennen, welches Wort wofür steht. Sie hören ein Wort und es kann theoretisch für alles stehen, für ein ganzes Objekt, ein Teil des Objekts, eine Funktion, eine Emotion oder eine Handlung. Es gibt unzählige Möglichkeiten. Trotzdem erwerben die Kinder Wörter und können somit diese Unklarheiten bewältigen. Sie haben sogenannte *constraints*, d.h. lexikalische Beschränkungen, die ihnen beim Worterwerb helfen. Diese *constraints* geben bestimmte Annahmen über die Zuordnung von Wörtern zu Objekten vor (Adler, 2011). Durch diese Prinzipien wird der Hypothesenraum über den Bezug und die Bedeutung von Wörtern eingegrenzt (Meibauer & Rothweiler, 1999a). Markmann et al. (2003) gehen soweit zu sagen, „*lexical constraints enable babies to learn words even under non-optimal conditions*“.

Zu den meist diskutierten Beschränkungen gehören Folgende: *taxonomic constraint*, *whole object-constraint* und *mutual exclusivity*. Dies sind nach Kauschke (2000) die drei häufigsten *constraints*, die bei Kindern im Wortschatzspurt auch nachweisbar sind. Sie können das Phänomen des schnellen Vokabelanstiegs teilweise erklären. Die *taxonomic constraint* sagt aus, dass Wörter sich auf taxonomisch organisierte Kategorien beziehen, folglich auf Objekte der gleichen Art. Die Kinder nehmen demnach an, dass mit dem Wort eine Klasse von Objekten gemeint ist. Die Fähigkeit mit Objekten und Wörtern so umzugehen, konnte schon bei Kindern im Alter von 18 Monaten festgestellt werden.

Die zweite Annahme, die *whole object-constraint*, besagt, dass Wörter sich auf ganze Objekte beziehen und nicht nur auf einen Teil davon oder eine Eigenschaft. Dieses Prinzip konnte bei Kleinkindern im Alter von 18 bis 24 Monaten festgestellt werden. Diese beiden Beschränkungen können zu einem schnelleren Erwerb von Objektbegriffen verhelfen. Die *whole object-constraint* kann jedoch zu Problemen führen, da Wörter, die sich auf Eigenschaften oder Teile von Objekten beziehen, dieser Annahme im Weg stehen.

Es ist demnach eine weitere Strategie nötig, die *mutual exclusivity*. Dieses Prinzip ermöglicht eine Überwindung der *whole object-constraint*. Sie sagt aus, dass es für jedes Objekt genau einen Namen gibt (Kauschke, 2000). Tritt also in einem gleichen Kontext ein neues Wort auf, so sucht das Kind nach einem anderen möglichen Referenten für das Wort. Das Kind kann aufgrund der *mutual exclusivity assumption* nicht zwei Namen für ein Wort zulassen, es muss also die erste Annahme aufgeben und auf eine andere Kategorieebene wechseln. Die *mutual exclusivity* Strategie ergänzt folglich die *whole object-constraint*-Annahme (Kauschke, 2000; Rothweiler & Kauschke, 2007).

In der Literatur werden noch weitere Beschränkungen erwähnt, das *novel name - nameless category*-Prinzip und die *type assumption*. Ersteres sagt aus, dass Kinder neue Wörter auf Kategorien beziehen, für die sie noch kein Wort erworben haben. Sie gehen davon aus, dass sich neue Wörter auf neue Objekte beziehen (Kauschke, 2000). Die *type assumption* ermöglicht den Bezug auf die Klassenebene und nicht auf Individuen (Rothweiler & Kauschke, 2007).

Auch wenn diese Lernbarkeitsbeschränkungen im frühen Lexikonerwerb hilfreich sind, bleiben sie nicht die einzigen Informationsquellen, die Kinder nutzen, um ihr Vokabular auszu-differenzieren (Rothweiler & Kauschke, 2007). Das Zusammenwirken zwischen den *constraints* und dem *vocabulary spurt* konnte nur unzureichend belegt werden (Kauschke, 2000), wodurch sie nicht als Hauptgrund für den Spurt betrachtet werden können.

### Fast mapping

„*Fast mapping* bedeutet 'schnelles Abbilden' und bezeichnet die unmittelbare Übernahme von gerade gehörten, zuvor unbekannten Wörtern in das Mentale Lexikon“ (Meibauer & Rothweiler, 1999b, S. 298). *Fast mapping* wird als möglicher Einflussfaktor für das schnelle Wachstum des Lexikons betrachtet. Laut Adler (2011) spielt das *fast mapping* gerade in der Phase des Wortschatzspurtes eine wichtige Rolle. Der Erwerb der Wörter ist stark von den individuellen Interessen des Kindes und dem familiären Alltag geprägt. Der Erkenntnisdrang des Kindes trägt zu seinem aktiven Worterwerb bei. Dabei sind Kinder dazu fähig, Wörter schnell abzubilden und Begriffen eine lautliche Abfolge zuzuordnen. Die *Lauthülse* wird mit einem Referenten assoziiert. Diese Assoziation wird vorläufig gespeichert, auch wenn die Wortbedeutung noch nicht vollkommen klar ist. Das Wort wird dann im Kurzzeitspeicher behalten, bis die Information vervollständigt werden kann. Nötige Informationen hierfür sind das Klangbild, eine Bewegungsvorstellung und eine Bedeutung des Wortes. Tomasello (2001) beschreibt den Spracherwerb folgendermaßen: „*In all cases the learner's goal is to perform the task correctly and so to acquire accurately the mapping between word and world*“ (S. 111). Das Kind hat demzufolge das Ziel, Wort und Welt richtig miteinander in Verbindung zu bringen.

Es wird jedoch in der Literatur kritisch betrachtet, ob *fast mapping* tatsächlich einen direkten Einfluss auf den *vocabulary spurt* hat. Hierzu gibt es unterschiedliche Ergebnisse. Manche Autoren gehen davon aus, dass der Spurt in einem engen Zusammenhang mit dem *fast mapping* steht, während in anderen Untersuchungen kein Einfluss auf den schnellen Vokabularanstieg festgestellt werden konnte. Eine erneute Studie zu diesem Phänomen haben von Torkildsen et al. (2008) durchgeführt. Es wurden 44 Kinder im Alter von 20 Mona-



ten auf *fast mapping*-Fähigkeiten getestet. Sie fanden heraus, dass die Kinder schon ein halbes Jahr vor dem Vokabelspurt dazu in der Lage waren, *fast-mapping*-Strategien anzuwenden. Dies führte zur Annahme, dass mit ca. 13 bis 15 Monaten ein rezeptiver Spurt stattfindet. Der Spurt des produktiven Wortschatzes am Ende des zweiten Lebensjahres lässt sich dementsprechend nicht auf generelle Veränderungen in der Sprachverarbeitung zurückführen. Es konnte keine direkte Verbindung zwischen der Größe des produktiven Wortschatzes und den *fast mapping* Fähigkeiten festgestellt werden. Dennoch besteht die Hypothese, dass eine Verbesserung in den *fast mapping skills* ein wichtiger Faktor für den Spurt sein kann, wenn man beachtet, dass es eine enge Verbindung zwischen dem rezeptiven und dem produktiven Wortschatz gibt (von Torkildsen et al., 2008). Um diesen Zusammenhang zu bestätigen, wären jedoch weitere Studien nötig.

### **Einfluss des Lautsystems auf das Lexikon**

Es konnten auch Einflüsse des Lautsystems auf den Erwerb des Lexikons festgestellt werden. In einer Untersuchung von Elsen (1991) wurde gezeigt, dass der plötzliche Anstieg des Vokabulars teils durch die zunehmenden Fähigkeiten im phonetisch-phonologischen Bereich erklärt werden kann. Zeitgleich mit dem Wortschatzspurt traten Verbesserungen im Lautsystem auf, was zu einer deutlicheren Aussprache und somit schließlich zur Aufnahme neuer Wörter ins Lexikon führte. Es besteht die Annahme, dass eingeschränkte artikulatorische Fähigkeiten die Produktion neuer Wörter bremsen. Fortschritte im Bereich der Lautung wirken sich demnach auf qualitativer und auf quantitativer Ebene auf den Wortschatz aus. Das heißt, der *vocabulary spurt* kann teilweise auf Lernprozesse in der Phonetik zurückgeführt werden. Man kann ein Zusammenwirken von kognitiver, lautlicher und lexikalischer Entwicklung annehmen (Elsen, 1999).

### **Evaluation der Erklärungsansätze**

Der *vocabulary spurt* stellt ein komplexes und vielschichtiges Phänomen dar, das sich nicht anhand eines einzigen Faktors erklären lässt. Erklärungsversuche gehen von einem Zusammenwirken vieler Faktoren aus. Der Lexikonerwerb wird als *interaktiver Prozess* be-

schrieben, der vom Input des Umfeldes, sowie von kognitiven und sprachlichen Entwicklungsschritten des Kindes beeinflusst wird. Die Kombination aus allen oben beschriebenen Faktoren ermöglicht den Beginn eines Spurts. Entscheidend ist jedoch die kognitive Fähigkeit zur Symbolisierung, da sie zum referentiellen Wortgebrauch befähigt. Die Einsicht in die Symbolfunktion spielt jedoch schon zu Beginn der Lexikonentwicklung eine Rolle, da sonst ein Aufbau der ersten 50 Wörter nicht stattfinden könnte. Dieses Ausgangsvokabular bestärkt das Kind, auch für andere Gegenstände und Handlungen nach sprachlichen Mustern zu suchen (Kauschke, 2000). Das Kind entdeckt die repräsentative und kommunikative Bedeutung von Sprache (Zollinger, 1995). Es entscheidet sich für die Sprache als hauptsächliches Mittel der Referenz, wodurch es zu einem Rückgang der Gesten kommt. Eine mögliche Folge dieser Entscheidung kann ein sprunghafter Anstieg des Vokabulars sein. Der Spurtverlauf ist jedoch individuell unterschiedlich, wie bereits in Kapitel 2.2.3 beschrieben wurde (Kauschke, 2000).

### 2.2.5 Inhalte früher Wörter

Es ist offensichtlich, dass die ersten Wörter des kindlichen Lexikons aus dem direkten Umfeld und den Erfahrungen stammen, die das Kind macht. Die ersten Wörter basieren auf Ereignissen und Handlungen, in die das Kind involviert ist (Klann-Delius, 2008a). Sie benennen alles, was hörbar, sichtbar, greifbar und manipulierbar ist (Wode, 1988). Zweijährige Kinder produzieren „*basic level-Begriffe*“ (Kauschke, 2000, S. 33), also Wörter der Basis-kategorie, aus typischen semantischen Feldern wie Personen, Tiere, Spielzeug, Kleidung, Lebensmittel, Körperteile, Haushaltsgegenstände und Fahrzeuge. Was die Bezeichnungen von Tieren, Fahrzeugen und Gebäuden angeht, so erlangen sie diese größtenteils durch Bilder und Spielzeug. Auch soziale Floskeln, wie Grüße oder andere soziale Interaktionsroutinen kommen häufig im frühkindlichen Wortschatz vor. Man nennt diese Art von Wörtern *personal-soziale Wörter* (Dittmann, 2010; Kauschke, 2007). Diese sozialen Wörter werden mit typischen zwischenmenschlichen Handlungen und Ereignissen verknüpft. Sie dienen dem Lenken der Aufmerksamkeit von Kommunikationspartnern (Tracy, 2007). Unter anderem lassen sich Wörter für Bewegungen, Orte, Handlungen und Ereignisse erkennen. Viele

Wörter gehören der Wortklasse der Nomen an. Mit der Zeit beziehen sich die Kinder auch auf Eigenschaften und Zustände von Objekten. Die semantischen Felder werden im Laufe der Zeit immer differenzierter (Kauschke, 2000; Szagun, 2006).

Nach den *basic level*-Begriffen kommen vermehrt Oberbegriffe hinzu. Sehr abstrakte Begriffe, die nicht greifbar sind, wie beispielsweise *Leben*, werden allerdings erst später erworben. Ungefähr im zweiten und dritten Lebensjahr lernen die Kinder innerpsychische Inhalte zu kommunizieren. Mit 2;6 Jahren nutzen ca. 90 Prozent aller Kinder Begriffe für Gefühle und körperlich wahrnehmbare Zustände. Es lässt sich jedoch sagen, dass beim Sprechen über Inneres, die Bereiche Wahrnehmung, Wollen und Physiologie vor denen des Affekts und der Emotion auftreten (Kauschke, 2000). Im dritten Lebensjahr entwickelt sich dann das Sprechen über Emotionen sprunghaft weiter und wird inhaltlich komplexer. Trotzdem bleiben die anderen Bereiche im Vordergrund. Dennoch sind Kinder dieses Alters dazu fähig, innere Prozesse bei sich und auch bei anderen zu erkennen, diese zu bewerten und auch zu versprachlichen (Klann-Delius, 2008a).

Der Gebrauch innerpsychischer Begriffe wurde in einer Studie konkret für den Lexikonerwerb des Deutschen untersucht. Hierzu wurde die Spontansprache von neun Kindern mit 23, 30 und 36 Monaten betrachtet. Es stellte sich heraus, dass Kinder bereits mit 23 Monaten Worte für innere Zustände nutzen und diese kommunikativen Inhalte sich im Laufe der Zeit ausdifferenzieren. Vorerst beziehen sich die Kinder nur auf Emotionen und physiologische Wahrnehmungen bei sich und anderen. Im dritten Lebensjahr kommt es dann zur semantischen Ausdifferenzierung und somit zur Versprachlichung von willentlichen und zielgerichteten sowie mentalen Inhalten (Kauschke, 2000).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder vorerst über Personen und Gegenstände in ihrem unmittelbaren Umfeld sprechen. Die Bereiche des frühkindlichen Vokabulars sind in verschiedenen Sprachen sehr ähnlich. Anfangs werden konkrete Erfahrungen versprachlicht. Dinge, die außerhalb des direkten Umfeldes liegen, werden erst später erworben, ähnlich wie abstrakte Begriffe (Szagun, 2006).

### 2.2.6 Bevorzugte Wortklassen im Verlauf

Es gibt nicht nur Wortfelder und spezielle Kategorien, die von den Kindern bevorzugt verwendet werden. Auch im Bereich der Wortklassen konnten anhand von Studien Präferenzen im kindlichen Wortschatz festgestellt werden.

Viele Wörter im frühen Vokabular gehören der Wortklasse der Nomen an, was sich im vorherigen Kapitel anhand der Kategorien bereits gezeigt hat. Jüngere Kinder, also Ein- bis Zweijährige, nutzen auch Onomatopoesien (sog. Lautmalereien) wie *wauwau*, *miau*, *brumm* und ähnliche Worte. Sie lassen sich schwer einer Wortklasse zuordnen, da sie sich beispielsweise auf das Bellen des Hundes, aber auch auf das Tier an sich beziehen können. Fügt das Kind jedoch einen Artikel hinzu, z. B. *der Wauwau*, wird deutlich, dass es sich um ein Nomen handelt. Neben Nomen findet man im frühen Vokabular auch Wörter für Begrüßungen und ähnliche soziale Routinen, beispielsweise Wörter wie *hallo*, *tschüss*, *bitte*, *danke*. Unter dem frühen Vokabular werden hier meist die ersten 50 Wörter verstanden. Verben, Adjektive, Artikel und Präpositionen kommen in der späteren Entwicklung hinzu (Szagun, 2006).

Kauschke (2000) konnte in einer Studie feststellen, dass Nomen bereits im frühen Vokabular der Kinder vorhanden sind und insbesondere während des zweiten Lebensjahres anwachsen. Hierzu wurden insgesamt 32 Kinder untersucht. Anfangs beziehen sich Nomen hauptsächlich auf Eigennamen und *basic-level-objects*. Ab dem 21. Lebensmonat kommen auch spezifische Nomen hinzu und später abstrakte Begriffe wie *Idee* oder *Liebe*. Mit drei Jahren nehmen die Nomen maximal 25 Prozent des kindlichen Vokabulars ein (Kauschke, 2000). Zum ersten Untersuchungszeitpunkt mit 13 Monaten sind jedoch relationale Wörter wie *weg* oder *rein* und auch *personal-social words* vorherrschend. Sie nehmen zu diesem Zeitpunkt über zwei Drittel des Vokabulars ein. Gerade das relationale Wort *da* wurde in der ersten Zeit von insgesamt 26 Kindern geäußert. Außerdem konnte festgestellt werden, dass mit ca. 15 Monaten erstmals Verben auftauchen. Ihre Anzahl steigt dann extrem an und macht mit drei Jahren den Großteil des kindlichen Lexikons aus. Die Kinder lernen in dieser Zeit Handlungen, Bewegungen, Zustände, Wahrnehmungen sowie innerpsychi-

sche Zustände und mentale Prozesse zu benennen. Auch Adjektive sind von Anfang an im Wortschatz erkennbar, ihr Anteil ist jedoch relativ gering und verändert sich kaum. Mit steigendem Alter sind immer mehr Funktionswörter vorhanden (Kauschke, 2000).

Alle Wortarten folgen linearen Trends, abgesehen von den Onomatopoesien. Es zeigen also Nomen, Verben, Adjektive, Pronomen, Funktionswörter und die sonstigen Wörter wie Partikel linear zunehmende Verläufe. Verben zeigen ein lineares Wachstum auf, während *personal-social words* und relationale Wörter linear abnehmen. Der Anteil der Nomen am Wortschatz erreicht mit 21 Monaten sein Maximum und fällt dann wieder ab (Kauschke, 2000).

Im Verlauf der Entwicklung wird deutlich, dass das kindliche Lexikon sukzessive vielfältiger wird. Die relationalen Wörter und die *personal-social-words* sind die einzigen Wortarten, die von Anfang an im kindlichen Wortschatz vieler verschiedener Kinder auftreten. Verben und Nomen sind bei einigen Kindern schon ab 15 Monaten zu erkennen. Mit 21 Monaten nutzen jedoch fast alle Kinder Nomen regelmäßig, aber erst zwei Drittel der Gruppe beherrscht es, Verben zu produzieren. Onomatopoesien werden im zweiten Lebensjahr von mehr und mehr Kindern verwendet. Mit 36 Monaten reduziert sich jedoch der Gebrauch von Lautmalereien wieder, weil die Kinder konkretere Begriffe zur Verfügung haben. Verben, Adjektive, Pronomen, Funktionswörter und sonstige Wörter werden im Alter von 21 bis 36 Monaten von Kindern erworben (Kauschke, 2000).

Eine Datenerhebung von Szagun (2006), die Oldenburg Corpora, führt jedoch zu etwas anderen Ergebnissen über den frühen Wortschatz. Bei den ersten 50 Wörtern der Kinder konnte Szagun eine eindeutige Präferenz für Nomen feststellen. 60,5 Prozent der ersten Wörter sind somit Nomen. Verben nehmen 6,7 Prozent ein, während Adjektive bei 4,7 Prozent liegen. Funktionswörter konnten bereits zu 28,6 Prozent im kindlichen Vokabular festgestellt werden.

*„Der Grund, warum kleine Kinder überwiegend Nomen benutzen, könnte sein, dass Begriffe für Objekte für sie einfacher sind, weil man Objekte sehen kann und sie dauerhaft vorhanden sind, während z. B. Verben Handlungen ausdrücken, die vorübergehend sind.“*

(Szagun, 2006, S. 120)

Diese Erklärung muss jedoch kritisch betrachtet werden, da die Kinder individuelle Unterschiede im frühen Wortschatzerwerb aufzeigen. Die meisten Kinder entsprechen nach Szagun (2006) zwar dem Muster, überwiegend Nomen zu gebrauchen, dennoch gibt es auch andere Beobachtungen bei Kindern. Diese verwenden hauptsächlich Funktionswörter wie beispielsweise *da* und soziale Routinen wie *hallo* oder ähnliche Wörter. Es gibt folglich unterschiedliche Stile mit denen Kinder den Spracherwerb bestreiten. Dabei können *referentielle* und *pronominale* Lerner unterschieden werden. Der frühe Wortschatz referentieller Kinder besteht zu mehr als 50 Prozent aus Nomen, während Zweitere überwiegend Funktionswörter, stereotype Ausdrücke und Routinen verwenden. *Referentielle* Lerner erwerben ihre ersten Wörter durch die Objektbenennung, während *pronominale* Kinder vorwiegend Funktionswörter nutzen. Da Funktionswörter Beziehungen zwischen Objekten und Handlungen verbalisieren, lässt sich feststellen, dass diese Art von Lernern mittels diesen Beziehungen den Einstieg in die Sprache finden (Szagun, 2006).

	mittlere Häufigkeit			
Anzahl der Kinder	Nomen	Verben	Adjektive	Funktionswörter
17	60.5	6.7	4.7	28.6
von den 17 Kindern sind: referentielle Kinder:				
15	64.6	7.1	4.6	23.4
pronominale Kinder:				
2	29.5	3.0	5.0	63.0

**Tabelle 2.3:** Relative Häufigkeit von Wortklassen bei einem Wortschatzumfang von 50 Wörtern (Szagun, 2006, S. 121)

In Tabelle 2.3 wird die relative Häufigkeit der Wörter bei einem Wortschatzumfang von 50 Wörtern dargestellt. Dabei wird zusätzlich zwischen den beiden Lernstilen sowie der gesamten Untersuchungsgruppe unterschieden. Hier werden die Wortklassen Nomen, Verben, Adjektive und Funktionswörter aufgeführt. Anfangs, bei einem Wortschatz von ca. 50 Wörtern, treten laut Szagun (2006) überwiegend Nomen auf und nur wenige Verben und Adjektive. Funktionswörter spielen jedoch schon früh eine wichtige Rolle. In der Abbildung wird der Unterschied zwischen referentiellen und pronominalen Kindern noch einmal

Alter	Nomen	Verben	Adjektive	Funktionswörter
1; 4:	mama auto wau(wau) papa kuh fahrrad ball arm hund baby	anzieh'n haben geht	heile	da ja nee/nein auf hier das ab die weg an
dazu kommen bei 1;8:				
	puppe teddy hase schuh bagger katze mond muell hammer maus	nehmen malen spielen fahren machen gucken holen abmachen	lecker blau	so rein zu auch mehr hallo ein alle noch den
dazu kommen bei 2;5:				
	eis milch schule tee geld telefon oma haus feuerwehr tür	essen passt kommen einkaufen tanken aufmachen brauch helfen lesen	gut viel heiß groß leer kaputt klein	der ich nich mal du was jetz und denn wo

**Tabelle 2.4:** Die häufigsten Wörter in abnehmender Reihenfolge auf drei Altersniveaus (Szagun, 2006, S. 116)

deutlich. Im Laufe der Zeit nimmt der prozentuale Anteil der Nomen jedoch ab. Es kommt, bei einem durchschnittlichen Wortschatz von 187 Wörtern der Gesamtgruppe, zu einem Anstieg der Verben auf 23,4 Prozent. Die Adjektive steigen nur sehr gering auf 5,1 Prozent an. Der relative Anteil der Nomen geht auf 33,1 Prozent zurück.

Tabelle 2.4 bezieht sich auch auf die Studien der Oldenburg Corpora und zeigt die häufigsten Wörter, geordnet nach Wortklassen. Sie wurden anhand der Spontansprache auf drei Alternsniveaus erfasst: mit 1;4, 1;8 und 2;5 Jahren. Die Wörter, die bei niedrigem Alter genannt wurden, werden auf der nächsten Stufe nicht noch einmal benannt, sie gehören jedoch weiterhin zu den häufigsten Wörtern, welche hauptsächlich Gegenstände, Personen, Lebewesen, Handlungen und Eigenschaften bezeichnen. Interessant ist, dass *Auto* schon bei ganz kleinen Kindern das zweithäufigste Wort nach *Mama* ist. Das häufigste Wort nach *Mama* ist *da* (Szagun, 2006).

### 2.3 Der Grammatikerwerb

Der Grammatikerwerb ereignet sich in der Regel im Alter von eineinhalb bis vier Jahren. Das heißt, die Kinder erwerben innerhalb von zweieinhalb Jahren fast die vollständige Grammatik ihrer Muttersprache, was eine erstaunliche Leistung ist. Der Prozess findet ganz nebenbei statt, ohne gezielte Unterweisungen durch Erwachsene. Es stellt sich somit die Frage, wie die Kinder eine solche Aufgabe meistern können. Schon früher waren Forscher von diesem Phänomen beeindruckt. Der Spracherwerb des Deutschen wurde bereits Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts durch die Analyse von Tagebuchaufzeichnungen untersucht. Beispielsweise durch Stern und Stern (1928), die jahrelang die Spontansprache ihrer drei Kinder aufzeichneten und so die Entwicklung der Sprache gut festhalten konnten. Auch Clahsen führte 1982 Untersuchungen zur Grammatikentwicklung durch, um dessen Verlauf zu erforschen. Neuere Untersuchungen sind von Gisela Szagun (2004), die 22 Kinder in einer Längsschnittstudie untersuchen ließ. Es wurden Spontansprachproben erhoben und ausgewertet, was zur umfassendsten Datenerhebung im Spracherwerb des Deutschen führte, der sogenannten Oldenburg Corpora (Szagun, 2006). Eine Datenerhebung



kann helfen einen Überblick über den Erwerbsverlauf zu geben, um dann beispielsweise Altersangaben über den Verlauf machen zu können. Man kann diese aber nicht generalisieren, da Kinder große individuelle Unterschiede aufweisen. Sie dienen dennoch als grobe Richtwerte (Dittmann, 2010).

Die ersten Wörter produzieren Kinder in der Regel im Alter von ca. einem Jahr. Dennoch hat die Forschung gezeigt, dass zu Beginn des Spracherwerbs große Altersunterschiede normal sind. Einwortäußerungen werden also im Alter von 1;0 und 1;8 produziert, zwischen 1;6 und 2;3 werden Zweiwortäußerungen häufiger und zwischen 2;0 und 4;0 treten Drei- und Mehrwortäußerungen vermehrt auf. Jedoch bilden Kinder auch schon ab drei Jahren komplexe Strukturen, wie Passiv und Nebensatzkonstruktionen (Szagun, 2006). Demnach lässt sich der Syntaxerwerb des Deutschen in vier Stufen einteilen (Klann-Delius, 2008b).

Auch Clahsen hat (1982) Entwicklungsstufen des Grammatikerwerbs erforscht. Hierzu untersuchte er drei Kinder, die Deutsch als Erstsprache erwarben. Er hatte das Ziel, den Verlauf des Grammatikerwerbs so lange zu verfolgen, bis „*die Grammatik der Erwachsenensprache erreicht ist*“ (Clahsen, 1982, S. 25). Er versucht demnach einen umfassenden Überblick über den frühkindlichen Grammatikerwerb zu erlangen. Clahsen konnte fünf Phasen des Grammatikerwerbs feststellen. Im Folgenden soll jedoch auf die Forschungen von Szagun (2006) eingegangen werden, die, wie bereits oben erwähnt, zur umfassendsten Datenerhebung zum Spracherwerb des Deutschen geführt hat, der *Oldenburg Corpora*. Aufgrund der Aktualität der Ergebnisse soll dieses Modell dazu dienen, den Grammatikerwerb des Kindes zu beschreiben.

Die Phase der Einwortäußerungen ist durch einzelne Wörter geprägt, die in unserer Erwachsenensprache hauptsächlich zur Wortklasse der Nomen gehören (Szagun, 2006). Einwortäußerungen werden auch *Holophrasen* genannt, um deutlich zu machen, dass sie für einen ganzen Satz stehen, den das Kind zwar noch nicht formulieren kann, aber dessen Konzept es im Kopf hat. Der Inhalt des Satzes wird in einem Wort ausgedrückt (Klann-Delius, 2008b). Fragen werden in dieser Phase durch Intonation verdeutlicht (Szagun, 2006).

In der nächsten Phase, der Phase der Zweiwortäußerungen, sind schon einige Pluralformen vorhanden. Auch vereinzelte Adjektive und die Markierung des Genitivs werden beherrscht. Meist dominiert die Verbendstellung. Fragen werden ohne Inversion formuliert und die Verneinungen durch ein Wort in Verbindung mit dem Negationspartikel (*nicht*) gestaltet (Szagun, 2006). Kinder haben in diesem Zeitraum schon ein Satzverständnis. Sie können Subjekt und Prädikat auseinanderhalten bzw. erkennen und so die Bedeutungen des jeweiligen Verbs erschließen (Klann-Delius, 2008b).

Das nächste Stadium ist von Drei- und Mehrwortäußerungen geprägt. Bei der Bildung dieser werden auch die Flexionen erworben. Die Pluralbildung wird sicherer, jedoch treten immer noch einige Fehler auf. Auch Kasus und Genus sind noch nicht fehlerfrei, wobei die Kinder bei Letzterem weniger Fehler aufweisen. Der Satzbau wird komplizierter und die zuvor dominierende Verbendstellung wird aufgegeben. Die Kinder erwerben die wesentlichen Verbstellungsregeln des Deutschen. Sie beherrschen die Präsensformen der Vollverben und auch größtenteils die der Hilfs- und Modalverben (Szagun, 2006; Klann-Delius, 2008b).

Einwort- äußerungen	einzelne Nomen; Wörter wie <i>ab, auf, mehr, auch, da, nein, hier</i> ; Frageintonation				
Zweiwort- äußerungen	<b>grammatische Bedeutungen:</b> Demonstrativ/Adverb und Objekt Handlungsträger und Handlung Handlungsträger und Objekt Handlung und Objekt Handlung und Lokalisierung Person/Objekt und Lokalisierung nähere Bestimmung Besitzer und Besitz	<b>Morphologie der Nominalphrase:</b> einige Pluralformen Artikel vereinzelte Adjektive Genitiv -s	<b>Verbmorphologie:</b> Infinitiv infinitivartige Formen 3. Pers. Sg. Partizip Perfekt	<b>Wortstellung:</b> Verb in Endstellung dominiert	<b>Verneinung:</b> Wort und Negationspartikel <b>Frage:</b> Fragen ohne Inversion
Dreiwort- äußerungen		<b>Morphologie der Nominalphrase:</b> Plural mit allen Regelhaftigkeiten Fehler bleiben erhalten Kasus, viele Fehler bleiben erhalten Genus mit relativ wenigen Fehlern	<b>Verbmorphologie:</b> Präsensformen der Vollverben Partizip Perfekt, Fehler bleiben erhalten Hilfsverben und Modalverben	<b>Wortstellung:</b> Verbstellungsregeln für einfache und Präfixverben Endstellung des Verbs im Nebensatz Zweitstellung des konjugierten Verbs	<b>Verneinung:</b> Verb + <i>nicht</i> und korrekte Stellung <b>Frage:</b> Fragepronomen, Inversion
Komplexe Strukturen		noch immer Fehler beim Plural und Kasus	<b>Koordination/Subordination:</b> Satzgefüge mit <i>und, aber, weil, wenn, dass, ob</i> , Relativsätze	<b>Passiv</b>	

**Tabelle 2.5:** Übersicht über den Grammatikerwerb des Deutschen (vgl. Szagun, 2006, S. 67)

Die vierte Phase, die des Aufbaus der komplexen Syntax, endet erst im Alter von ca. zwölf Jahren. Zu Beginn der Phase können noch Fehler in Plural und Kasus auftreten. Die Satzkonstruktionen werden dabei immer vielschichtiger, es kommt zu Relativsätzen und zu Satzgefügen mit *und*, *aber*, *weil*, *wenn*, *das* und *ob* (Szagun, 2006). Das Passiv wird zwischen 9;0 bis 11;0 Jahren erworben, aber schon jüngere Kinder, im Alter von drei Jahren, konnten bei der Bildung von Passivkonstruktionen beobachtet werden. Grundsätzlich meiden kleine Kinder jedoch diese Konstruktionen in ihrer Spontansprache (Klann-Delius, 2008b). Es findet demnach eine Entwicklung von Holophrasen bis hin zu komplexen Satzmustern statt. Die Tabelle 2.5 stellt die vier hier beschriebenen Phasen mit den wichtigsten Aspekten des Grammatikerwerbs dar.

Es lässt sich zusammenfassend festhalten: *„Das Ergebnis der frühkindlichen Syntaxentwicklung ist das sprachliche Wissen des native speaker's“* (Clahsen, 1982, S. 42). Diese Aussage macht deutlich, wie komplex der Spracherwerb ist, und welche Leistung die Kinder in einer sehr kurzen Zeit erbringen. Sie erwerben grammatikalische Kenntnisse und ein Sprachgefühl für ihre Muttersprache und haben somit das sprachliche Wissen *eines native speaker's*.

### **3 Schwerpunkt Wortschatzerwerb am Beispiel eines Kindes**

Der in 2.2 beschriebene Lexikonerwerb wird im Anschluss genauer betrachtet. Hier geht es darum, die oben erläuterte Theorie anhand eines Beispiels darzustellen und zu veranschaulichen. Es wird dadurch möglich, die Theorie des Wortschatzerwerbs in der Praxis zu erkennen und festzustellen, ob die beschriebenen Prozesse so in der Praxis stattfinden. Demnach stellt sich die Frage, wie sich der Lexikonerwerb im Einzelfall, im Vergleich mit der Theorie, gestaltet. Entspricht das Kind der Theorie oder gibt es möglicherweise Abweichungen? Woran könnten diese liegen? Im diesem Kapitel wird die Methode der Untersuchung beschrieben, im Anschluss werden die Ergebnisse dargestellt und im letzten Teil werden den Praxisergebnissen die Theorien gegenübergestellt.

#### **3.1 Beschreibung der Methode**

Im Folgenden wird die angewendete Methode des empirischen Teils der Arbeit beschrieben. Hierfür ist eine Vorstellung der Rahmenbedingungen wichtig, sowie eine Beschreibung des Probanden, die zur Verfügung stehenden Materialien und die Mittel, die zur Auswertung und Dokumentation genutzt wurden. Im Anschluss wird die Vorgehensweise erläutert. Um weitere Informationen über das Kind zu bekommen, wurde zusätzlich der FRAKIS, ein Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung herangezogen (Szagun et al., 2009). Dieser soll in Kapitel 3.1.6 vorgestellt werden.

### 3.1.1 Kurze Vorstellung der Rahmenbedingungen

Für den Praxisteil dieser wissenschaftlichen Arbeit wurde ein Junge, B., für einen Zeitraum von neun Monaten regelmäßig zu Hause besucht. Die Besuche dauerten in der Regel ca. eine Stunde, in der mit dem Kind gespielt wurde. Die Spielphasen wurden mit Hilfe einer Kamera festgehalten, um im Nachhinein genauer betrachtet und analysiert werden zu können. Pro Besuch entstanden oft mehrere Videos, wovon im Anschluss eine Auswahl getroffen wurde. Das Interesse des Kindes wurde während der Beobachtungsphasen auf das Thema Tiere gelenkt, um evtl. auch das Buch *Mein Kölner Zoo* (siehe S. 68) mit ihm anzusehen. So kann eine Entwicklung bzw. Veränderung im Vokabular besser festgestellt werden. Durch wiederkehrende Wörter und Themen kann der Wortschatz zu Beginn der Aufzeichnungen besser mit dem gegen Ende verglichen werden. Dennoch wurde das Kind nicht gezwungen, sich mit speziellen Büchern oder Spielsachen zu beschäftigen. Das Buch wurde lediglich aus dem Regal genommen und als Angebot bereitgestellt. Hatte B. keine Lust, sich damit auseinanderzusetzen, wurde etwas anderes gespielt. Es stellte sich jedoch heraus, dass er ein großes Interesse an diesem Buch hatte und somit bei fast allen Besuchen das Bilderbuch *Mein Kölner Zoo* eine Spielphase begleitete.

Nur Dank der guten Zusammenarbeit mit B.s Eltern und ihrem Einverständnis mit der Vorgehensweise waren die Aufnahmen und Beobachtungen möglich. Die Eltern des Kindes waren kooperativ und offen für die regelmäßigen Besuche. Die Mutter erleichterte die Zusammenarbeit extrem, indem sie auch zeitlich sehr flexibel war. Auch spontane Besuche oder ein Verschieben des Termins war kein Problem, wodurch die Regelmäßigkeit der Besuche aufrechterhalten werden konnte. Ohne diese gute Zusammenarbeit und die positive Einstellung der Eltern gegenüber diesem Projekt wäre diese empirische Arbeit nicht möglich gewesen.

### 3.1.2 Beschreibung des Probanden

Der Proband, B., befand sich zu Beginn der Besuche im Juli 2011 im 19. Lebensmonat; am Ende des Zeitraumes im März 2012 war er bereits im 27. Lebensmonat. Das heißt, er

durchlief eine relevante Phase für den Wortschatzerwerb. B. wächst einsprachig Deutsch auf, er ist keine Frühgeburt und hatte bisher keinerlei medizinische Probleme. Er ist am 30.12.2009 geboren und hat keine Geschwister.

B. interessiert sich für Tiere aller Art, weshalb das Buch des *Kölner Zoos* (siehe Anhang S. 68) interessant für ihn war. Aber auch das Betrachten von Fahrzeugbüchern sowie das Spielen mit der Eisenbahn oder anderen Fahrzeugen machte ihm Freude. Sehr gerne sah er sich Bilderbücher jeglicher Art an. Auch Bauklötze und Playmobil machten ihm Spaß. Interessant war eine Entwicklung in seinem Spielverhalten. Anfangs spielte er hauptsächlich mit Bauklötzen, gegen Ende der Besuche wollte er vermehrt mit Figuren (z. B. Polizist) spielen. Es fanden häufiger Rollenspiele statt.

B. ist ein gut gelaunter Junge, der sich schnell an die regelmäßigen Besuche gewöhnte. Er ist nicht schüchtern. Ohne Probleme verbrachte er die Zeit mit der Beobachterin im Zimmer, um mit ihr zu spielen. Es wurde selbstverständlich für ihn, mit der Beobachterin in seinem Kinderzimmer zu spielen. Auch ein Ausflug zum Spielplatz schien ihm zu gefallen. Er ist ein extrem fröhliches Kind, was die Beobachtung erleichterte. Er gewöhnte sich schnell an die Anwesenheit der Beobachterin und freute sich schon immer auf ihr Kommen.

### **3.1.3 Zur Verfügung stehende Materialien**

Wie bereits in Kapitel 3.1.1 sowie 3.1.2 beschrieben, gab es verschiedene Spielsachen und Bücher im Zimmer des Probanden. Er hat viele Bücher über Tiere, jedoch auch über Fahrzeuge. Des Weiteren hat er Bauklötze, Playmobil, Tierfiguren, eine Eisenbahn und weitere Spielsachen, mit denen er sich auch gerne beschäftigte.

Ziel war es, bei den Besuchen immer mit ähnlichen Gegenständen und Büchern zu arbeiten, um so am Ende einfacher die Wortschatzveränderungen feststellen zu können. Es ließ sich jedoch nicht ausschließen, dass B. nicht bei jedem Termin auf dieselben Spiele und Bücher Lust hatte. Deshalb wurde oft zu Beginn der Beobachtungsphasen mit den von ihm gewünschten Gegenständen gespielt. Gerne mochte er die Eisenbahn, erst nach

einiger Zeit wurde sein Interesse gezielt auf das Zoobuch bzw. das Thema Tiere gelenkt. Da B. sich jedoch schon zu Beginn der Besuche für das Zoobuch interessierte, wurde dieser Wortschatzbereich als wesentlicher ausgewählt. Schon in den ersten Phasen war das Buch oft in seiner Auswahl, wodurch die Entscheidung fiel, dieses Buch hauptsächlich für die Arbeit mit B. zu nutzen.

### 3.1.4 Mittel zur Auswertung und Dokumentation

*„Die sprachlichen Daten der vorliegenden Arbeit wurden mit einer Videoanlage aufgezeichnet. Obwohl damit noch nicht automatisch sichergestellt ist, daß die Bedeutung jeder Äußerung erschlossen werden kann, sorgt die Videoaufzeichnung doch dafür, daß möglichst viele situationelle Begleitumstände erfaßt und zur Interpretation herangezogen werden können.“* (Clahsen, 1982, S. 28) Wie bereits im Zitat von Clahsen erwähnt, stand zur Aufzeichnung der sprachlichen Daten eine Videokamera zur Verfügung. Diese erleichterte die Dokumentation sowie die Auswertung der Beobachtungsphasen. Die Videos konnten im Nachhinein ausgewertet und analysiert werden, wodurch die Beobachterin ihre volle Aufmerksamkeit dem Kind widmen konnte. Zur Auswertung der Filme wurde zusätzlich ein Programm verwendet, das die Tonaufnahmen langsamer abspielt und eine Unterbrechung erleichtert. Dieses Transkriptionsprogramm (*ExpressScribe*) ermöglicht auch ein leichteres Zurückspulen, bzw. ein automatisches Zurückspringen um einige Sekunden bei Pausen. Mit Hilfe des Transkriptionsprogrammes *ExpressScribe* konnten die Sprachdaten auf quantitativer und qualitativer Ebene ausgewertet werden (vgl. Kapitel 3.1.5). Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung wurden mit Hilfe des Statistikprogramms *SPSS 16.0* überarbeitet, um anschließend anschaulicher dargestellt zu werden.

Des Weiteren nutzte die Beobachterin ein Tagebuch, um Beobachtungen und mögliche äußere Einflüsse und Umstände festzuhalten, wie beispielsweise Krankheit, neue Spielsachen und ähnliches. Das Tagebuch beinhaltet alle Termine sowie mögliche Notizen zu den Besuchen. Auch interessante Aussagen des Probanden wurden darin festgehalten.

### 3.1.5 Erläuterung der Vorgehensweise

#### Beobachtung und Videoaufnahmen

Um Sprachdaten des Probanden zu erhalten, wurde die Methode der Beobachtung angewendet. Es wurde mit Tagebuchaufzeichnungen, Videoaufnahmen der Spontansprache des Kindes, deren Transkripten sowie der Auswertung dieser gearbeitet. Beobachten bedeutet, die systematische Erfassung eines sinnlich wahrnehmbares Geschehen sowie das Festhalten und Deuten dieses Geschehens (Aeppli et al., 2011).

Die Beobachtungen fanden bei allen Terminen im Kinderzimmer des Probanden statt, um so eine vertraute und natürliche Umgebung zu haben, in der sich das Kind wohl fühlt. Der Junge wurde während Phasen des Spielens beobachtet. Die Zeit der Treffen blieb zumeist gleich, sie fanden in der Regel montags gegen frühen Abend nach der Kinderkrippe statt. B. wurde für ca. eine Stunde beobachtet, davon wurde jedoch nicht alles per Video festgehalten. Die Aufnahmen wurden hauptsächlich zu Beginn des Besuches gemacht und nach einer gewissen Spielzeit. Im Anschluss wurde noch einmal frei gespielt. Die Art der Beobachtung war eine aktiv-teilnehmende, das heißt, die Beobachterin war am Spielgeschehen beteiligt (Aeppli et al., 2011).

Um eine störungsfreie Dokumentation trotzdem zu ermöglichen, wurde eine Videokamera genutzt. Der Gebrauch dieser Kamera wurde gegenüber dem Kind transparent gemacht. B. konnte diese auch sehen und sogar betätigen. Er hatte große Freude daran, sie an- und abzuschalten. Anfangs ließ er sich etwas ablenken, obwohl er den Hintergrund der Kamera nicht verstand. Mit der Zeit gewöhnte er sich jedoch daran und sie spielte keine Rolle mehr für ihn. Pro Besuch entstanden meist zwei bis drei nutzbare Videos, die im Nachhinein genauer betrachtet und ausgewertet wurden, worauf im folgenden Kapitel eingegangen wird.



## Verlauf des empirischen Forschungsprozesses

B. wurde ab Juli 2011 in regelmäßigen Abständen besucht. Leider war ein wöchentlicher Besuch aus zeitlichen Gründen nicht immer möglich. Gerade im Zeitraum von Oktober bis März ist dies jedoch gut gelungen, wodurch das Ziel, B. über sechs Monate hinweg regelmäßig zu besuchen, erreicht wurde. In diesem Zeitraum wurden 18 Besuche bei B. durchgeführt. Von Juli bis September konnten nur vier Besuche stattfinden, deshalb soll dieser Zeitspanne weniger Bedeutung gegeben werden. Ein Schwerpunkt liegt auf dem zeitlichen Rahmen von Oktober bis März. Dennoch sind auch Sprachdaten zu Beginn der Beobachtungsphase interessant, da sie einen deutlichen Kontrast zu späteren Zeitpunkten darstellen. In einigen Fällen wird folglich zusätzlich auf dieses sprachliche Material zurück gegriffen.

Monat	Juli	Aug.	Sep.	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Feb.	März
Termin	21.07.11	02.08.11	27.09.11	05.10.11	14.11.11	05.12.11	09.01.12	27.02.12	08.03.12
Video	2; Zoo	2; Tiere	1; ?	1; Tiere	1; Zoo	1; Zoo	1; Zoo	1; Tiere	2; Zoo
Zeit in min.	13.00-18.00	00.00-05.00	04.40-09.40	01.30-06.30	0.00-04.25	01.20-06.20	07.00-12.00	07.30-12.30	
Termin	29.07.11			12.10.11	21.11.11	19.12.11	16.01.12		14.03.12
Video	2; Tiere			1; Tiere	1; Zoo	1; Zoo	1; Zoo		3; Zoo
Zeit in min.	01.30-06.30			00.13-05.13	00.30-05.30	02.15-07.15	00.05-05.05		02.10-07.10
Termin				18.10.11	28.11.11		30.01.12		19.03.12
Video				1; Zoo	3; Zoo		2 ??		5; Tiere
Zeit in min.				03.00-08.00	04.44-09.44		00.27-05.27		00.00-05.00
Termin				24.10.11					26.03.12
Video				1; Zoo					1 ??
Zeit in min.				07.30-12.30					03.35-08.35
Termin				30.10.11					
Video				1; Zoo					
Zeit in min.				02.30-07.30					

**Tabelle 3.1:** Besuche bei B. von Juli 2011 bis März 2012

In den neun Monaten entstanden insgesamt 49 verwendbare Videos. Aus dieser Anzahl wurden 22 repräsentative Filme ausgewählt, einer je Besuch. Die Auswahl erfolgte aufgrund von inhaltlichen Schwerpunkten, die zu Beginn durch die Beobachterin gesetzt wurden, wie der Wortschatz Tiere und Zoo. Aber auch andere Themen, die aufgrund der Inhalte des Bilderbuches *Mein Kölner Zoo* besprochen wurden, wie ein umgefallener Farbtopf, ein Kind, das ein Eis isst, ein weg geflogener Luftballon und ähnliches. Ziel war es, bestimmte Sequenzen vermehrt zu filmen, um so einen Vergleich zu ermöglichen und eine evtl. Veränderung des Wortschatzes deutlich zu machen. Das heißt, Filme, die das Betrachten des

Bilderbuches *Mein Kölner Zoo* beinhalten, wurden verstärkt ausgewählt, sowie Sequenzen, die den Wortschatz der Tiere aufgriffen.

Aus diesen 22 Videos wurden jeweils fünf Minuten ausgewählt. Die Auswahl des Zeitabschnitts wurde auch hier im Bereich der Tiere und dem Thema Zoo getroffen. Es war auffallend, dass fast bei jedem Besuch eines dieser beiden Themen aufkam. Somit war es meist möglich, unter diesem Kriterium Filme auszuwählen. Dieser ausgewählte Zeitabschnitt wurde anschließend quantitativ ausgewertet. Die von B. geäußerten Wörter wurden in einer Tabelle klassifiziert (Tab. 3.2). Die vom Kind produzierten Wortarten wurden dokumentiert, für jeden Termin in eine extra Tabelle eingetragen und anschließend ausgezählt. Dabei wurden auch Wiederholungen wie beispielsweise *da, da, da* dokumentiert. Nachgesprochene Wörter wurden dabei nicht gezählt. Sagte die Beobachterin etwas und der Proband sprach ihr nach, wurde dieses Wort nicht in die Zählung aufgenommen. Es muss berücksichtigt werden, dass sich das kindliche Vokabular nicht immer konkret einer Wortklasse zuordnen lässt. In einigen Fällen wurde der sprachliche Kontext genutzt, um auf eine Klasse zu schließen. Einzelne Wörter ließen sich jedoch nicht einer Kategorie zuordnen, diese finden sich in der Klassifikation unter *Sonstige*, wozu jedoch auch nicht verständliche Aussagen zählen. Alle anderen Wörter konnten Klassen zugeordnet werden. Diese quantitativen Daten wurden im Anschluss aufbereitet, geordnet und graphisch dargestellt. Hierfür wurde das Programm SPSS 16.0 genutzt.

Die Videoaufnahmen wurden auch hinsichtlich interessanter und häufig auftretender Wörter betrachtet. Hierfür wurde das Transkriptionsprogramm *ExpressScribe* genutzt. Es wurde folglich zusätzlich ein qualitativer Zugang gewählt. Dabei geht es um eine beschreibende Beobachtung, die Wahrnehmung und die Interpretation einzelner Wörter. Der Einzelfall wird genauer betrachtet, hier die einzelnen Wörter (Aeppli et al., 2011).

Wortart	Beispiele
Nomen	Eigennamen; Objekte; Tiere; Personen
Verben	Handlungen; Tätigkeiten
Adjektive	Eigenschaften; Merkmale; Attribute
Personal-social words	Grüße; Floskeln; Gesprächssignale
Relationale Wörter	Funktionen von Objekten; Ort; zeitliche Durchführung von Handlungen
Pronomen	Personalpronomen; Demonstrativpronomen; Possessivpronomen
Funktionswörter	Präpositionen; Artikel; Fragewörter; Konjunktionen
Onomatopoesien	lautmalerische Äußerungen
Sonstige	nicht klassifizierbare Wörter

**Tabelle 3.2:** *Klassifikation der Wortarten in Orientierung an Kauschke (2000, S. 106)*

### 3.1.6 FRAKIS – Erweiterung der Informationen durch einen Elternfragebogen

#### Beschreibung des Elternfragebogens

Zur Erweiterung der sprachlichen Informationen wurde ein Elternfragebogen angewandt. Dies ist eine weitere Methode, um kindliche Sprachdaten zu erheben. Man legt Eltern Listen von Wörtern und möglichen Äußerungen vor. Aufgabe der Eltern ist es, die Wörter anzukreuzen, welche ihr Kind bereits beherrscht (Bickes & Pauli, 2009). Hierfür wurde der FRAKIS ausgewählt, ein Instrument zur Sprachstandserhebung, das 2009 veröffentlicht wurde. Der FRAKIS ist ein Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung, der einen ausführlichen Einblick in den Stand des Spracherwerbs von Kindern zwischen 18 bis 30 Monaten ermöglicht. Dadurch kann das Kind im Vergleich zu Altersnormen beurteilt werden. Die Normen liegen in monatlichen Abständen vor, wodurch eine exakte Einordnung möglich ist. Der FRAKIS enthält einen Teil zum Wortschatz, einen Teil zur Grammatik und einen mit Fragen zum persönlichen Hintergrund des Kindes. Der Elternfragebogen entstand in Orientierung an den CDI, *MacArthurs-Bates Communicative Development Inventories*, aus dem amerikanischen Englisch (Szagun et al., 2009).

Der Wortschatzteil enthält eine Liste mit insgesamt 600 Wörtern, die nach 22 semanti-

schen Feldern geordnet sind. Die Eltern haben die Aufgabe, die von ihren Kindern bereits beherrschten Wörter anzukreuzen. Durch das Aufsummieren der Anzahl der produzierten Wörter wird der Wortschatz gemessen. Bei den zur Auswahl stehenden Wörtern handelt es sich um Wörter, die zur kindlichen Lebenswelt gehören (Szagun et al., 2009). Der Teil zur Grammatik besteht aus einem A-Teil und einem B-Teil. Der A-Teil bezieht sich auf die Flexionsmorphologie. Hier geht es um Wortendungen und Wortformen, während sich Teil B mit der Satzkomplexität befasst, also mit Wortkombinationen.

Durch die Fragen zum persönlichen Hintergrund werden demografische Informationen erfasst. Des Weiteren wird erfragt, welcher der beiden Elternteile den Fragebogen ausgefüllte. Auch medizinische Probleme werden erfragt.

Die Eltern des Probanden wurden zu zwei Zeitpunkten gebeten, den Elternfragebogen FRAKIS auszufüllen. Der erste Messzeitpunkt war der 17. November 2011 und der zweite war der 30. März 2012. Es lagen demzufolge ca. 4,5 Monate zwischen den beiden Terminen. Beim ersten Ausfüllen des Fragebogens war B. 22 Monate und 17 Tage alt; er war im 23. Lebensmonat. Im März war er bereits im 27. Lebensmonat. Die Ergebnisse der beiden Fragebögen sollen im Anschluss Kapitel (siehe Kapitel 3.2) dargestellt und verglichen werden.

Es muss sicher gestellt werden, dass die Angaben der Eltern über den Spracherwerb ihrer Kinder mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder übereinstimmen. Im Rahmen des FRAKIS wurden die Ergebnisse der Elternfragebögen mit spontanen Sprachdaten von Kindern verglichen. Eine hohe Übereinstimmung dieser konnte festgestellt werden. *„Eltern können also die sprachlichen Fertigkeiten ihrer Kinder während des frühen Spracherwerbs gültig und zuverlässig beurteilen“* (Szagun et al., 2009, S. 11). Auch im Rahmen dieser Arbeit wurde der Fragebogen mit den spontanen Sprachdaten und den Kenntnissen der Beobachterin verglichen, wodurch die Zuverlässigkeit der Eltern bestätigt werden konnte.

## 3.2 Ergebnisse der Beobachtungen und des FRAKIS

In den folgenden Gliederungspunkten werden die Ergebnisse der Beobachtungen und den daraus entstandenen Videoaufnahmen sowie die des FRAKIS vorgestellt. Hierbei soll auf die Ausdifferenzierung des Wortschatzes, die Präferenzen im Gebrauch von Wortklassen, inhaltliche Präferenzen im Vokabular sowie häufig produzierte Wörter und deren phonologische Entwicklung eingegangen werden. Teilweise wurden Beobachtungen und Videoanalysen mit den Resultaten des FRAKIS ergänzt, um so zu einem aussagekräftigen bzw. zuverlässigeren Ergebnis zu kommen.

### 3.2.1 Wortschatzspurt – Ausdifferenzierung des Wortschatzes (FRAKIS und Videoaufnahmen)

Durch die Auswertung des FRAKIS konnte eine Veränderung im Wortschatz des Probanden festgestellt werden. Im Bereich des Lexikonerwerbs wird ein starker Anstieg des Vokabulars deutlich. B. beherrschte im November 328 Wörter der insgesamt 600 im Fragebogen aufgeführten. Bereits 4,5 Monate später konnten die Eltern 521 Wörter in der Liste ankreuzen. Das Kind lernte demnach in der Zwischenzeit fast 200 Wörter hinzu. Dies entspricht im Durchschnitt ca. 12 neuen Wörtern pro Woche. In Kapitel 3.3 wird ein Bezug zur Theorie hergestellt, wodurch analysiert wird, ob B., laut anderen wissenschaftlichen Untersuchungen, in dieser Zeit einen Wortschatzspurt durchlief.

Interessant ist auch die Ausdifferenzierung des Wortschatzes, die im Zeitraum der 4,5 Monaten stattfand. Auffallend dabei ist die Verdoppelung von Tätigkeitswörtern. Zum Zeitpunkt des ersten Termins kann B. 40 Tätigkeitswörter, beim zweiten beherrscht er bereits 90 der insgesamt 100 aufgeführten. Auch die Eigenschaftswörter verdoppeln sich nahezu, ähnlich wie Präpositionen und Ortsbestimmungen, sowie die Kategorie der Haushaltsgegenstände. Erwähnenswert ist ebenso, dass zum Zeitpunkt des ersten Termins von B. keinerlei Hilfsörter und Fragewörter verwendet werden. Nach den 4,5 Monaten nutzt er jedoch bereits 9 der 18 aufgeführten Hilfsörter und 6 der 7 Fragewörter. Zu beiden Zeitpunkten befindet

sich der Proband im oberen Normbereich seiner Altersgruppe, was bedeutet, dass er zu den oberen 25 Prozent dieser Gruppe gehört. Als Normen wurden in diesem Fall immer die des männlichen Geschlechts gewählt, um so konkretere Aussagen zu erhalten. B. ist folglich auf einem guten sprachlichen Niveau, das seinem Alter entspricht.

Zusätzlich lässt sich anhand der Analyse der Videoaufnahmen eine Ausdifferenzierung des Wortschatzes beobachten. Der Beobachterin fiel auf, dass B. für einzelne Szenen des Zoo Bilderbuches mit der Zeit andere Wörter bzw. sogar ganze Sätze nutzt. Anfangs reduzieren sich seine Aussagen auf einzelne Worte, um eine Szene zu beschreiben oder die Beobachterin darauf aufmerksam zu machen. Gegen Ende der Beobachtungen beherrscht er es bereits, umfangreiche Äußerungen zu machen, um die selben Sequenzen zu beschreiben. Er besitzt demnach ein variables Repertoire an Wörtern, um seine Gedanken auszudrücken. Auch wurde es dadurch leichter für die Beobachterin, seine Aussagen zu verstehen. Diese Feststellung wurde durch den FRAKIS noch zusätzlich bestätigt. Insgesamt kann man somit eine Ausdifferenzierung des Wortschatzes sowie einen Anstieg des Vokabulars bei B. festhalten.

### **3.2.2 Präferenzen im Gebrauch von Wortklassen (Videoaufnahmen)**

Durch die quantitative Auswertung des Videomaterials entstanden interessante Ergebnisse, die im Anschluss genauer beschrieben und anhand von Grafiken veranschaulicht werden sollen. Zur Erstellung dieser wurde, wie bereits erwähnt, das Statistikprogramm SPSS genutzt. Wie Tabelle 3.2 in Kapitel 3.1.5 zeigt, wurden die geäußerten Wörter in Klassen eingeteilt. Anhand dieser Klassifikation wurden die Äußerungen des Probanden in den Videos dokumentiert und ausgezählt. Die von B. in den ausgewählten Videosequenzen geäußerten Wörter wurden in die Liste zur Klassifikation der Wortarten eingetragen. Die Testleiterin wählte jeweils pro Video und Termin fünf Minuten aus, die zur quantitativen als auch zur qualitativen Auswertung genutzt wurden. Die Äußerungen des Kindes wurden für jeden Termin einzeln ausgezählt, um im Anschluss graphisch veranschaulicht zu werden. Alle erstellten Grafiken befinden sich im Anhang. Es wurden einzelne, repräsentative und aussagekräftige Grafiken herausgegriffen, um im Anschluss den Verlauf der Wortschatz-

entwicklung des Probanden zu veranschaulichen.

Die folgenden Abbildungen stellen den Wortschatzerwerb von B. dar. Sie zeigen eine deutliche Entwicklung im Bereich der einzelnen Wortklassen. Da die Videoaufnahmen bereits im Juli 2011 begannen, wurden auch diese für die quantitative Auswertung genutzt. Sie stellen einen interessanten Kontrast zu den Aufnahmen im März 2012 dar.

Durchschnittliche Anzahl an Worten pro Termin  
(Alter in Monaten)

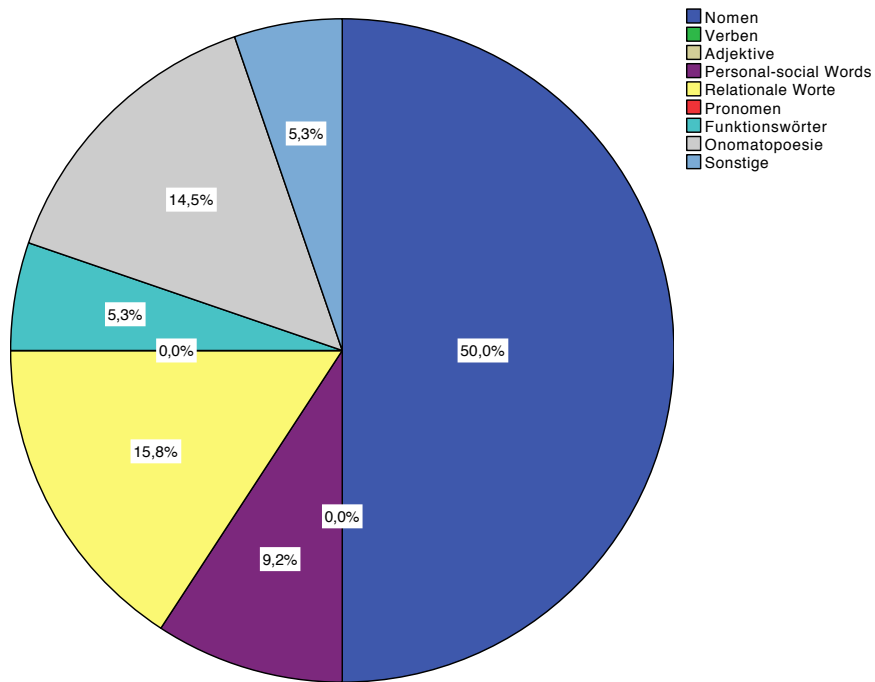
Mean Alter	Nomen	Verben	Adjektive	Personal-social Words	Relationale Wörter	Pronomen	Funktionswörter	Onomatopoesie	Sonstige	Gesamtwortzahl
18	19,00	,00	,00	3,50	6,00	,00	2,00	5,50	2,00	38,00
19	14,00	,00	1,00	12,00	9,00	,00	1,00	3,00	3,00	43,00
20	13,00	3,00	,00	2,00	5,00	3,00	,00	2,00	4,00	32,00
21	24,75	6,75	1,75	3,75	11,75	,50	1,75	1,50	2,50	55,00
22	27,25	5,25	3,00	7,00	11,75	,00	4,00	4,25	3,50	66,00
23	33,00	7,50	2,50	14,50	9,00	,00	4,50	,00	2,00	73,00
24	31,50	10,00	2,50	11,00	14,00	,50	8,50	2,50	2,50	83,00
25	21,00	15,00	10,00	16,00	12,00	1,00	20,00	,50	3,50	99,00
26	18,75	24,00	6,75	21,25	8,00	2,50	22,25	1,00	3,00	107,50
Total	23,59	9,64	3,50	10,55	10,09	,82	8,32	2,23	2,86	71,59

**Tabelle 3.3:** Durchschnittliche, produzierte Anzahl der Wörter

Um repräsentative Ergebnisse zu erlangen, wurde jeweils die durchschnittliche Anzahl der Wörter im Bereich einzelner Klassen pro Termin berechnet. Tabelle 3.3 zeigt diese Durchschnittswerte der einzelnen Wortklassen in einer bestimmten Altersstufe. Anhand dieser wurden im Anschluss die Abbildungen erstellt. Zum frühesten Zeitpunkt, im Juli mit 18 Monaten (Abb. 3.1), besteht die Hälfte seines Wortschatzes aus Nomen. Er äußert keine Verben, Adjektive und Pronomen, jedoch sind 14,5% seiner gebrauchten Wörter Onomatopoesien. Relationale Wörter nehmen einen Anteil von 15,8% ein, während personal-soziale Wörter 9,2% ausmachen. Im Kontrast dazu stehen die Ergebnisse im Alter von 26 Monaten, die in Grafik 3.2 deutlich werden. Die Anzahl der Nomen reduziert sich auf 17,4%, während Verben von 0% auf 22,3% steigen. Auch Adjektive treten bereits auf, sie machen 6,3% des Wortschatzes aus. Interessant ist auch eine Reduktion der Lautmalereien auf 0,9%. Pronomen lassen sich teilweise schon im Vokabular des Probanden finden (2,3%).

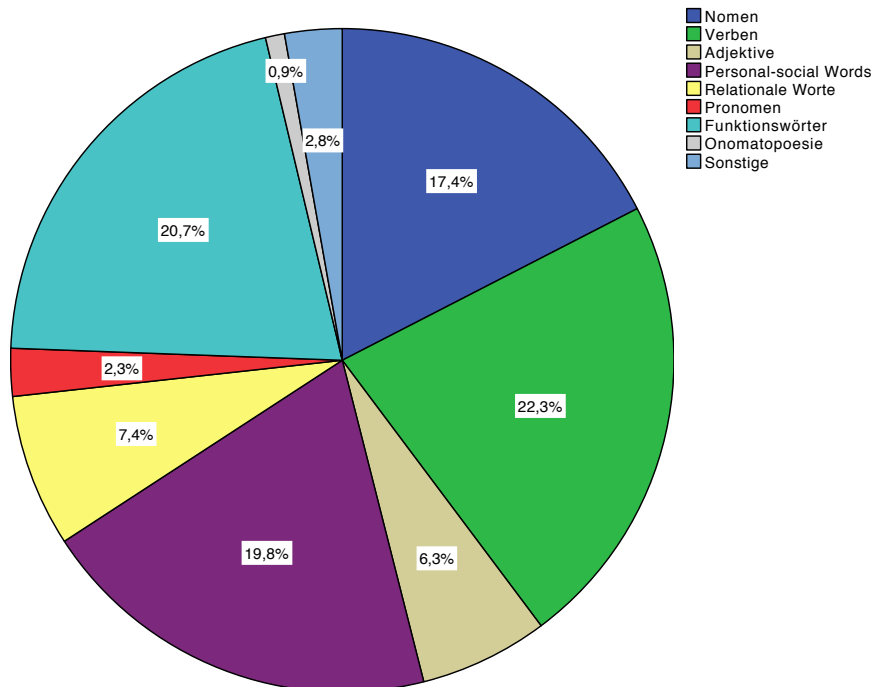
Interessanter als der Kontrast zwischen 18 Monaten und 26 Monaten ist jedoch der Vergleich des Wortschatzes im Alter von 21 Monaten und 26 Monaten, da in diesem relativ

**Komposition des Lexikons im Alter von 18 Monaten**



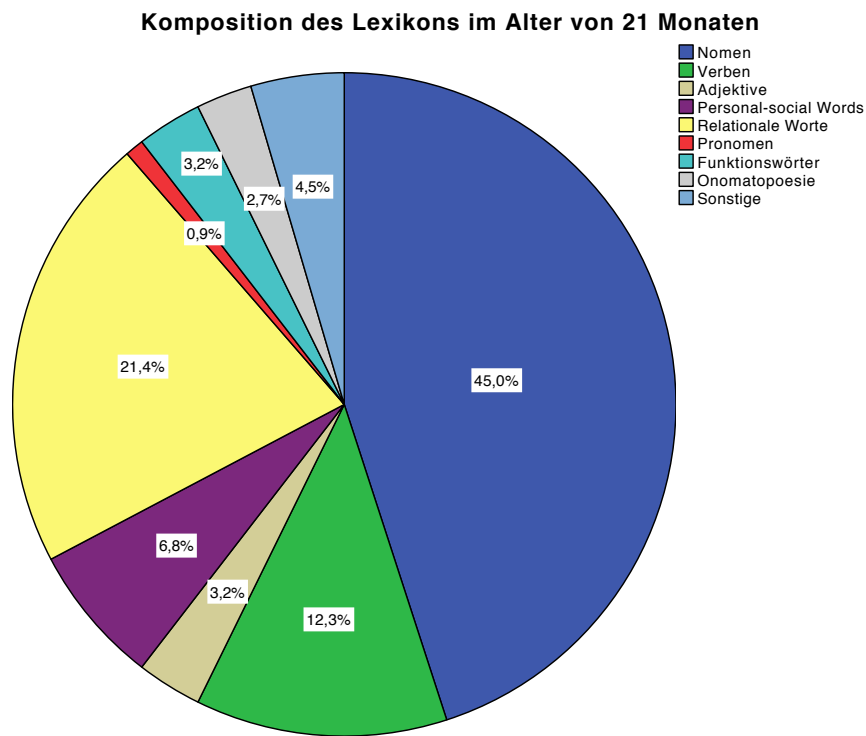
**Abbildung 3.1: Komposition des Lexikons: 18 Monate**

**Komposition des Lexikons im Alter von 26 Monaten**



**Abbildung 3.2: Komposition des Lexikons: 26 Monate**

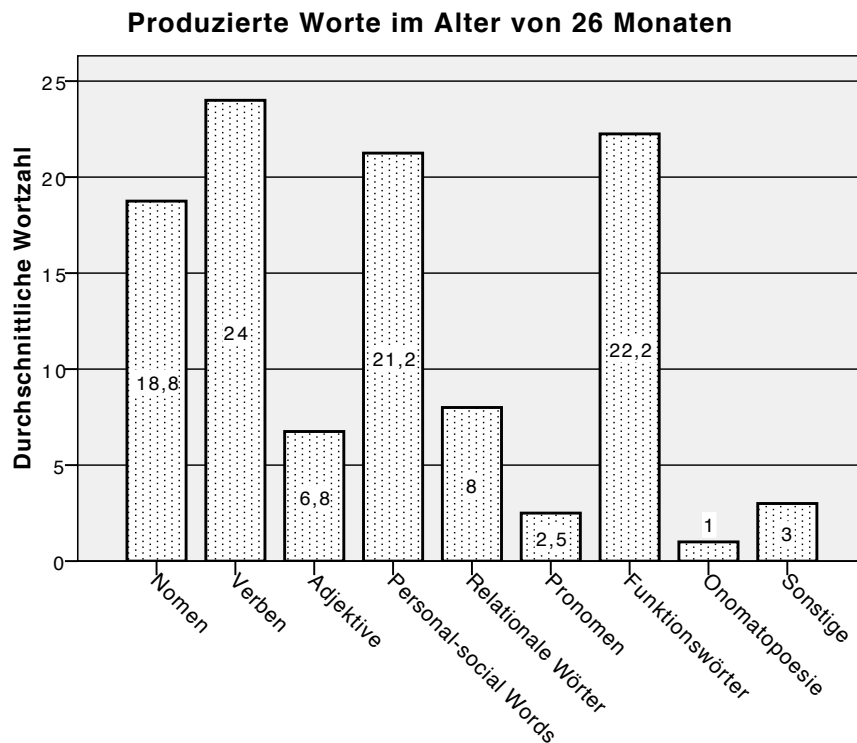




**Abbildung 3.3:** *Komposition des Lexikons: 21 Monate*

kurzen Zeitraum bei B. eine extreme Entwicklung stattfand. Noch im Alter von 21 Monaten produziert B. im Durchschnitt 45% Nomen (Abb. 3.3). Auch Lautmalereien treten in 2,7% der Fälle auf. Verben machen nur 12,3% seines Wortschatzes aus. Die Anzahl der Adjektive fällt noch geringer aus (3,2%). Extrem auffällig sind die relationalen Wörter, die zu diesem Zeitpunkt 21,4% des Wortschatzes ausmachen, was durch den häufigen Gebrauch von *da* entstand. Dies konnte durch die Tagebuchaufzeichnungen sowie die qualitative Auswertung ermittelt werden. Stellt man nun die 45% Nomen mit 21 Monaten den 17,4% mit 26 Monaten gegenüber, lässt sich eine starke Veränderung in der Komposition des Vokabulars feststellen. Die Verben nehmen um 10% zu und auch die Adjektive verdoppeln sich. Interessant ist die Abnahme der Onomatopoesien von 2,7 auf 0,9% sowie der Anstieg der Pronomen von 0% auf 2,3%.

Zur besseren Anschaulichkeit wird hier noch ein Balkendiagramm des Vokabulars im Alter von 26 Monaten aufgeführt (Abb. 3.4). B. produzierte in diesem Alter im Durchschnitt 18,8 Nomen und 24 Verben. Dies zeigt, dass die Verben überwiegen. Auch die Funktionswörter, liegen mit einer durchschnittlichen Zahl von 22,2 über den Nomen. Im Alter von 22

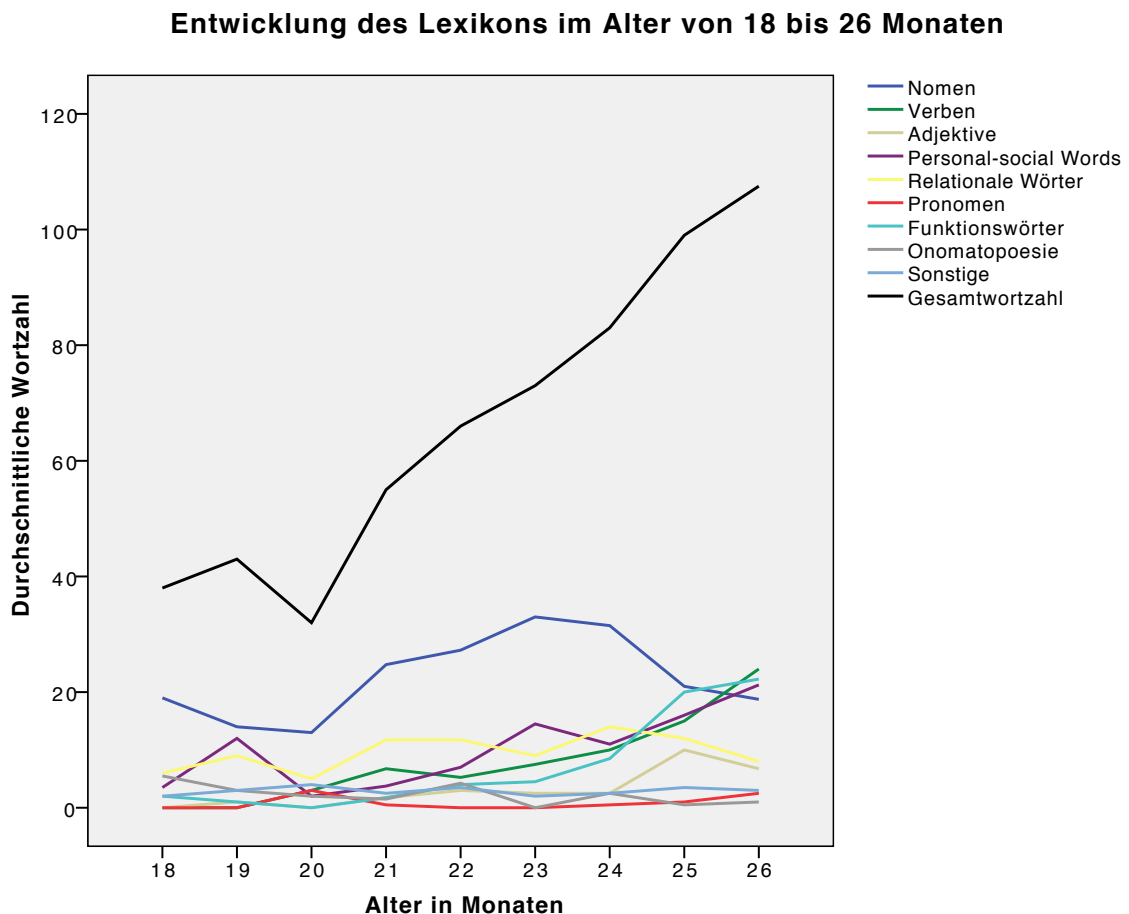


**Abbildung 3.4:** Wortklassen im Alter von 26 Monaten

Monaten (siehe Anhang S. 79) lagen die Nomen noch bei 27,2 und die Verben erst bei 5,2, Funktionswörter bei 4. Es hat sich demzufolge gerade bei diesen beiden Wortklassen viel verändert. Die übrigen Balkendiagramme für das Alter von 18-25 Monaten finden sich im Anhang (S. 71).

Die Gesamtübersicht 3.5 zeigt den Verlauf der einzelnen Wortarten. Die Komposition des Lexikons zu den unterschiedlichen Zeitpunkten kann betrachtet werden. Eine Entwicklung im Vokabular des Jungen wird offensichtlich. Es wird ein Anstieg der Verben und Adjektive ab 20 bzw. 21 Monaten deutlich. Im Gegensatz dazu steht das Abfallen der Nomen mit 23 Monaten. Auch die Funktionswörter nehmen ab 22 Monaten stark zu. Die Schwankungen der personal-sozialen Wörter hängen mit der Vorliebe des Probanden für das Wort *da* zusammen. Er produziert *da* an einigen Terminen sehr häufig und mit vielen Wiederholungen, wodurch die Sprünge in der Grafik entstehen. Ähnlich ist es bei den Pronomen. Mit 20 Monaten scheint B. einen kurzfristigen Sprung zu machen, welcher durch seine Formulierungsform *die da*, *des da* usw. entsteht. Bemerkenswert ist weiterhin der langsame Abfall von Onomatopoesien. Gegen Ende der Beobachtungen treten sie kaum noch auf, während

sie zur Anfangszeit noch häufiger beobachtbar sind. Auch die Funktionswörter scheinen ab ca. 20 Monaten deutlich anzusteigen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Vokabular immer differenzierter wird und B. gerade zwischen 20 und 22 Monaten einen Sprung macht, der anhand der Entwicklung der einzelnen Graphen deutlich wird. Für eine detailliertere Darstellung zur Entwicklung der Wortklassen, siehe Anhang.



**Abbildung 3.5:** *Komposition des Lexikons im Verlauf*

### 3.2.3 Inhaltliche Präferenzen im Vokabular (FRAKIS und Videoaufnahmen)

Wie bereits in Kapitel 2.2.5 erläutert, sind die ersten Wörter des kindlichen Lexikons aus seinem direkten Umfeld und den Erfahrungen, die das Kind macht. Typische semantische Felder sind Personen, Tiere, Spielzeug, Kleidung, Lebensmittel, Körperteile, Haushalts-

gegenstände und Fahrzeuge (vgl. Kapitel 2.2.5). B. scheint sich für Tiere, jedoch auch für Fahrzeuge zu interessieren. Es ist schwer möglich nur anhand der Videos zu sagen, wo bei B. die Präferenzen liegen, da versucht wurde, seine Aufmerksamkeit und die Themen auf das Wortfeld Tiere bzw. konkret auf den Zoo zu lenken. Die Beobachtungssituationen waren demnach keine neutralen Ereignisse, in denen sich das Kind vollkommen unbeeinflusst für ein Thema entschied. Wichtig ist in diesem Fall, wie im Voraus die Entscheidung der Beobachterin für Tiere, bzw. Zoo als zu betrachtendes Wortfeld getroffen wurde. Dies geschah in der Anfangszeit der Beobachtungen. Aufgrund von B.s häufigem Wählen von Tieren als Spielzeug sowie dem Buch über den Kölner Zoo entschied sich die Beobachterin für dieses semantische Feld. Allein diese Feststellung lässt jedoch nicht auf konkrete Ergebnisse schließen, deshalb soll in diesem Kapitel auch der FRAKIS als Informationsquelle hinzugezogen werden sowie allgemeine Beobachtungen der Testleiterin (Tagebuch).

Da der FRAKIS zu zwei Zeitpunkten durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 3.1.6), bietet er eine gute Grundlage zur Analyse von inhaltlichen Präferenzen zu den beiden Testzeitpunkten. Es wird deutlich, dass B. bereits im November, zum ersten Testzeitpunkt, 39 der insgesamt aufgeführten 45 Wörter für Tiere beherrscht. Es findet in den 4,5 Monaten bis März lediglich eine Steigerung um drei Wörter statt, was zeigt, dass B. schon zum frühen Zeitpunkt viele der Tierwörter produzieren kann. Es ist somit keine extreme Steigerung in diesem Bereich mehr möglich. Da das Erlernen von Wörtern stark durch das Umfeld, allerdings auch durch individuelle Interessen des Kindes geprägt ist, lässt sich eine Präferenz für das Wortfeld Tiere erkennen.

Ähnliches gilt für das semantische Feld der Fahrzeuge. Hier beherrscht B. zu beiden Zeitpunkten 13 der insgesamt 14 Wörter. Auch Fahrzeuge interessieren B. sehr, dies fiel der Beobachterin häufig auf. Er spielte gerne mit Fahrzeugen und betrachtete mit Begeisterung Fahrzeugbücher. Neben den Tieren widmete er folglich den Fahrzeugen viel Aufmerksamkeit. In diesem Wortfeld war somit ebenfalls keine Steigerung mehr möglich. Beide semantischen Felder sind Bereiche, mit denen Kinder schon frühzeitig konfrontiert werden, deshalb hat nicht nur sein Interesse Einfluss auf das Vokabular sondern auch die Anregungen durch sein Umfeld.

In anderen Wortfeldern, wie beispielsweise *kleine Haushaltsgeräte, Menschen, Orte* oder *Dinge draußen*, beherrscht der Proband zum ersten Zeitpunkt weit weniger Wörter als beim zweiten Termin im März. Es findet in einigen Wortfeldern eine Steigerung von mehr als 10 Wörtern statt. B. scheint sich folglich für diese Themen erst im Laufe der Zeit stärker zu interessieren. Sein Vokabular wird ausdifferenzierter und breiter gefächert. Hier spielt auch die *Greifbarkeit* von Wörtern eine Rolle. Es ist leichter, Tiere zu benennen als Orte, da diese *schwer zu greifen* sind. Auch mit Haushaltsgeräten wird ein kleines Kind seltener konfrontiert, als mit Tieren oder Fahrzeugen. Es lassen sich dennoch die guten Ergebnisse im FRAKIS im Bereich der Tiere und Fahrzeuge festhalten. Bezieht man die Eindrücke und Tagebuchaufzeichnungen der Beobachterin nicht mit ein, so kann man das Fazit ziehen, dass diese positiven Ergebnisse durch die Präferenzen des Probanden für Tiere und Fahrzeuge entstanden.

### **3.2.4 Häufig produzierte Wörter und deren phonologische Entwicklung (Videoaufnahmen)**

Die Theorie zu phonologischen Prozessen wurde bereits in Kapitel 2.1.3 genauer beschrieben. Anhand der Videoaufnahmen bzw. der ausgewählten fünf Minuten, die zur quantitativen und qualitativen Auswertung genutzt wurden, wählte die Untersuchungsleiterin die in diesem Zeitraum am häufigsten produzierten Wörter zum Thema Zoo, aus. Sie werden im Anschluss bezüglich der phonologischen Entwicklung sowie phonologischer Prozesse analysiert. Sequenzen, die diese Wörter beinhalten, wurden transkribiert und dann auf phonologische Prozesse untersucht. Das entstandene Transkript befindet sich im Anhang (siehe S. 81). In diesem Kapitel werden einzelne, repräsentative Sequenzen herausgegriffen und erläutert. Die von B. produzierten phonologischen Prozesse werden in eine Altersgruppe eingestuft, um herauszufinden, wo sich der Proband in der phonologischen Entwicklung befindet.

Aufgrund der Analyse des Transkripts wurden phonologische Prozesse in der Spontansprache des Probanden festgestellt. Auffällig ist ein häufiges Auftreten folgender Prozesse: *Re-*

duktion von Mehrfachkonsonanz, Labialassimilation sowie die Alveolarisierung. Auch traten Plosivierungen, Labialisierungen, Verschmelzungen, Glottale Ersetzungen, Auslassungen finaler Konsonanten, Auslassungen unbetonter Silben und Assimilationen von Vokalen auf. Es werden nun einige Prozesse davon in diesem Kapitel exemplarisch herausgegriffen und beschrieben.

Eine *Plosivierung* sowie eine *Reduktion von Mehrfachkonsonanz* lassen sich in folgendem Transkript erkennen. Szene: Eimer mit blauer Farbe fällt um. (Buch: *Mein Kölner Zoo* siehe Anhang S. 68); Datum: 18.10.2011; Zeitabschnitt: ab 04.16 Minuten

B: [bɛts u:m bum] → *Plosivierung; Reduktion von Mehrfachkonsonanz (fällt's)*

J: Is umgefallen ge, der Farbtopf, da hats bumm gemacht und jetzt is alles blau.

B: [// bu...bum]

B. spricht [bɛts u:m bum] anstatt ‚fällt's um, bum‘. Er produziert folglich statt dem [f] ein [b], wodurch der Frikativ durch einen Plosiv ersetzt wird. Es findet somit eine *Plosivierung* statt. Des Weiteren kann in ‚fällt's‘ eine *Reduktion von Mehrfachkonsonanz* festgestellt werden. Die Mehrfachkonsonanz bzw. Konsonantenverbindung [lts] wird auf [ts] reduziert.

Eine *Auslassung unbetonter Silben* ist im folgenden Transkript zu erkennen, sie entsteht bei dem Zielwort [Kamel], das B. [mæn] ausspricht. Er dabei lässt die unbetonte Silbe [ka] aus. Szene: Futter und Essen. (Buch: *Mein Kölner Zoo*); Datum: 18.10.11; Zeitabschnitt: ab 05.34 Minuten

B: [mæn] → *Auslassung unbetonter Silben (Kamel)*

J: Kamel.

B: [ɛsɛn, ɛsɛn]

J: Des is des Essen vom Kamel, genau. Stroh, des schmeckt gut.

Ein Beispiel für eine *Alveolarisierung* findet sich im Transkript vom 14.03.2012 im Bereich *Futter und Essen*. Die Zielaussage des Probanden lautet ‚Lena auch aufgegessen‘, B. produziert den Satz [lena aux aufedɛsɛn]. Der Ziellaut [g] wird somit durch den Laut [d] ersetzt.

Es findet eine *Alveolarisierung* statt. Das [g] wird velar gebildet, was bedeutet, dass sich der Artikulationsort im hinteren Gaumen befindet. Findet eine Alveolarisierung statt so sind die Alveolaren der dadurch entstandene Artikulationsort. Alveolare Laute werden produziert, indem der Zungenkranz am Zahndamm liegt (Hengartner & Niederhauser, 1993). Szene: Futter und Essen. (Buch: *Mein Kölner Zoo*); Datum: 14.03.12; Zeitabschnitt: ab 04.20 Minuten

B: [lena aux aufedɛsn] → *Alveolarisierung (aufgegessen)*

J: Ja Lena und ich ham aufgegessen. Nur der B. hat noch nicht aufgegessen.

B: [hm i mʊs aufɛsɛ]

J: Ja darfst auch aufessen!

Interessant ist auch die von B. produzierte *Labialassimilation*. Aufgrund des labial gebildeten Lautes [p], einem Laut, der unter anderem mit den Lippen gebildet wird (Hengartner & Niederhauser, 1993), wird auch das [g] in ‚Papagei‘ labial angeglichen. B. produziert statt dem ursprünglich velar gebildeten Ziellaut einen weiteren labialen Laut, das [b]. Er sagt folglich [papabæ]. Szene: Papagei. (Buch: *Mein Kölner Zoo*); Datum: 05.12.11; Zeitabschnitt: ab 02.37 Minuten

B: [papabæ] → *Labialassimilation (Papagei)*

J: Der Papagei, ja.

B: [hm, ɔ:]

Die hier aufgeführten Prozesse traten sehr oft im Sprachgebrauch des Probanden auf und wurden deshalb in diesem Kapitel genauer erläutert. Im Anschluss sollen alle beschriebenen Ergebnisse noch einmal diskutiert werden. Auch auf die von B. produzierten phonologischen Prozesse, sowie deren zeitliche Einordnung im phonologischen Erwerb von Kindern wird noch einmal eingegangen. (siehe Kapitel 3.3)

### 3.3 Diskussion der Ergebnisse

Hier werden die oben erläuterten Ergebnisse des Einzelfalls im Zusammenhang mit der Theorie interpretiert sowie diskutiert. Dabei wird jeweils auf die einzelnen Bereiche, die in Kapitel 3.2 aufgeführt sind, eingegangen.

#### Auftreten eines Spurts

In Kapitel 2.2.3 werden die Ergebnisse des FRAKIS und der Beobachtungen beschrieben. Eine Ausweitung des Vokabulars wird deutlich. B. macht, laut FRAKIS, im Zeitraum zwischen erstem und zweitem Untersuchungstermin große Fortschritte. Sein Vokabular steigt stark an, im Durchschnitt lernt er 12 neue Wörter pro Woche. Insgesamt erwirbt er in 4,5 Monaten ca. 200 neue Wörter. Demnach hat sich der Wortschatz sprunghaft ausgeweitet (Mervis & Bertrand, 1995). Betrachtet man die 12 neuen Wörter pro Woche unter Einbezug der in Kapitel 2.2.3 beschriebenen Kriterien für einen Wortschatzspurt, lassen sich folgende interessante Aussagen treffen. Nachdem Bates et al. (1995) drei neue Wörtern pro Woche oder 12 neue Wörter pro Monat als Kriterium für einen Spurt betrachten, ist für über B. eindeutig ein Wortschatzspurt erkennbar. Auch nach Ganger & Rent (2004), die beim Wortschatzspurt von 10 bis 20 Wörtern pro Woche sprechen, fällt B. noch unter diese Kategorie. Auf der anderen Seite sehen von Torkildsen et al. (2008) jedoch mehr als fünf neue Wörter pro Tag, die Kinder in der Phase des Wortschatzspurts produzieren, als Kriterium. Wodurch B. mit ca. 2 neuen Wörtern pro Tag keinen Spurt durchlaufen würde. Da andere wissenschaftliche Untersuchungen und Theorien nicht immer zu denselben Ergebnissen kommen, ist eine allgemein gültige Aussage schwer zu treffen. Dennoch lässt sich festhalten, dass der Proband eine starke Entwicklung im Lexikon aufweist, was laut Mervis & Bertrand (1995) und Bates et al. (1995) für einen *vocabulary spurt* spricht.

B. durchläuft während der Beobachtungen sowie der Durchführung des FRAKIS eine interessante Altersphase für die Lexikonentwicklung. Gerade wenn man sein Alter betrachtet, so fällt er in einen bedeutenden Zeitraum. Laut Tomasello (2001) haben Kinder im Alter von 18 und 24 Monaten einen Vokabelspurt. Demnach fällt B. während der Beobachtungen genau



in diesen Zeitraum. Zu Beginn der Untersuchungen ist er 18 Monate alt, gegen Ende bereits 26 Monate. Tomasello spricht von „*several words per day*“ (2001, S. 123), die von Kindern in diesem Alter erworben werden. Auch nach Bates et al. (1995) fällt B. in diesen Zeitraum, demnach durchlaufen Kinder im Schnitt im Alter von 19;7 Monaten einen Vokabelspurt (siehe Kapitel 2.2.3). Generell lässt sich bei Kindern im Spracherwerb ein schneller Zuwachs des Vokabulars ab dem zweiten Lebensjahr festhalten (Klann-Delius, 2008b). Es sprechen folglich mehrere Faktoren dafür, dass der Proband während der Beobachtungsphase einen Vokabelspurt aufzeigte.

Auch wenn die Zeitangaben in der Literatur kritisch zu betrachten sind und oft variieren, können sie mit den hier entstandenen Ergebnissen abgeglichen werden. Es ist wichtig, mehrere Quellen zu nutzen, um einen aussagekräftigen Schluss zu ziehen. Da die meisten Autoren von einem Alter von ca. 2 Jahren sprechen und von mehreren Wörtern pro Tag, die erworben werden, lässt sich abschließend festhalten, dass der Proband einen Wortschatzspurt durchlief.

### **Beliebte Wortklassen des Probanden**

Die Grafiken in Kapitel 2.2.6 veranschaulichen beliebte Wortklassen des Probanden. Sie werden im obigen Kapitel genauer beschrieben. Diese werden nun auch mit der Theorie verglichen. Im frühen Vokabular des Probanden, im Alter von 18 Monaten, finden sich viele Nomen (50%), was die Aussage von Szagun (2006), siehe Kapitel 2.2.6, bestätigt. Sie geht davon aus, dass viele Wörter im kindlichen Vokabular der Wortklasse der Nomen angehören. Nach Kauschke (2007) erreicht der prozentuale Anteil der Nomen am Wortschatz mit 21 Monaten sein Maximum und fällt im Anschluss ab. Im Fall unseres Probanden ist dieses Maximum bereits mit 18 Monaten erreicht, er produziert zu diesem Zeitpunkt im Durchschnitt 50% Nomen. Im Laufe des Untersuchungszeitraums fällt der prozentuale Anteil der Nomen ab. Proportional zur Anzahl seiner Gesamtäußerungen erreicht B. jedoch mit 23 Monaten das Maximum an Nomen in seinem Vokabular. Zwar machen sie einen geringeren Prozentsatz in seinem Vokabular aus, aber er produziert mehr Nomen als zuvor, da seine Gesamtwortzahl gestiegen ist (siehe Grafik 3.5). Mit 26 Monaten, im letzten Untersu-

chungsabschnitt, machen diese nur noch 17,4% seines Vokabulars aus. Die Entwicklung der Nomen entspricht demnach der Theorie, die in Kapitel 2.2.6 beschrieben wird. Laut Kauschke nehmen die Nomen mit drei Jahren maximal 25% des kindlichen Vokabulars ein. B. scheint bereits mit 26 Monaten weniger Nomen (17,4%) zu verwenden.

Auch erwähnt Szagun einen häufigen Gebrauch von Onomatopoesien bei jüngeren Kindern (ein- bis zweijährige Kinder). Dies kann durch B. bestätigt werden. Zum frühesten Zeitpunkt der Untersuchungen nutzt er in vielen Fällen Lautmalereien. Sie machen dabei insgesamt 14,5% seines Vokabulars aus. Kauschke (2007) geht von einer Reduktion des Gebrauchs von Onomatopoesien mit spätestens 36 Monaten aus, auch das erfolgt bei B., jedoch ebenfalls früher. Bereits im Alter von 26 Monaten reduziert sich die Verwendung dieser Wortklasse auf 0,9%. Er hat folglich konkretere Begriffe zur Verfügung, um sich auszudrücken.

Weiter erwähnenswert ist der Verberwerb. Kauschke konnte schon bei einigen 15 Monate alten Kindern den erstmaligen Gebrauch von Verben verzeichnen. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass üblicherweise der Erwerb von Verben, Adjektiven, Pronomen und Funktionswörtern sowie sonstigen Wörtern zwischen 21 bis 36 Monaten stattfindet. Bei B. tauchen Verben erstmals im Alter von 20 Monaten auf. Der von Kauschke verzeichnete Anstieg der Verben findet auch bei B. statt. Sie machen bereits mit 26 Monaten einen Großteil seines Vokabulars aus, was nach Kauschke spätestens im Alter von drei Jahren erreicht sein sollte. Somit ist der Proband auch in diesem Fall den Altersangaben der vorliegenden Studien voraus. Adjektive treten bei B. erstmals im Alter von 21 Monaten auf, wodurch er ganz der Aussage von Kauschke entspricht, dass diese im Alter von 21 bis 36 Monaten erworben werden. Sie steigen allerdings nicht so stark an wie die Wortklasse der Verben. Wie in Kapitel 2.2.6 beschrieben, sind Adjektive im Wortschatz von Kindern zu erkennen, „ihr Anteil ist jedoch relativ gering und verändert sich wenig“ (vgl. Kapitel 2.2.6).

Betrachtet man die durchschnittlichen Werte des Probanden, so wird deutlich, dass er einem *referentiellen* Lerner entspricht. Im Gegensatz dazu stehen die *pronominalen* Lerner (siehe Kapitel 2.2.6). Im frühen Wortschatz *referentieller* Kinder machen Nomen die Hälfte

des Vokabulars aus, wodurch B. in diese Kategorie fällt. *Pronominale* Lerner zeichnen sich hingegen durch einen hohen Anteil von Funktionswörtern aus, welche bei B. zum frühesten Untersuchungszeitpunkt (18 Monate) nur in 5,3% des Wortschatzes vorkommen. Es kann demnach der *pronominale* Lernstil ausgeschlossen werden. B. fällt folglich der Einstieg in die Sprache über Objektbenennung leichter als über Funktionswörter. Was der Mehrheit der Kinder entspricht.

Die Gesamtübersicht zur Komposition des Lexikons (siehe 3.5) macht die Entwicklung von B. noch einmal deutlich. Interessant ist das stetige Ansteigen der Nomen bis zum Alter von 23 Monaten, im Anschluss fällt die Anzahl der Nomen stark ab. Kurz vor diesem Abfall, mit ca. 21 Monaten, durchläuft B. im Bereich der Verben, Adjektive, Funktionswörter und personal-sozialer Wörter eine positive Entwicklung. Die Äußerungen anderer Wortklassen nehmen in diesem Zeitraum zu, wodurch B. ein variableres Lexikon besitzt und nicht mehr auf die häufige Produktion von Nomen angewiesen ist. Während die Nomen noch zu Beginn der Untersuchungen nahezu 50% ausmachen, sind sie gegen Ende den anderen, häufig gebrauchten Wortklassen gleichgestellt. Das kindliche Lexikon wird sukzessive vielfältiger. Lediglich die Onomatopoesien nehmen nahezu vollkommen ab, da diese hauptsächlich im frühkindlichen Wortschatz auftreten. Mit der Zeit haben Kinder immer konkretere Begriffe zur Verfügung und sind somit nicht mehr auf Lautmalereien angewiesen. Nach Kauschke (2007) werden Verben, Adjektive, Pronomen und Funktionswörter im Alter von 21 Monaten erworben, wie in Grafik 3.3 deutlich wird. Daher entspricht B. in diesem Fall auch der in Kapitel 2.2.6 erläuterten Theorie.

B. scheint alle Phasen des Spracherwerbs, bzw. des Lexikonerwerbs, entsprechend der Theorie zu durchlaufen. In den meisten Fällen entwickelt er sich im Vergleich zu den herangezogenen Studien eher früher. Beispielsweise befindet er sich im Erwerb der Verben und Adjektive zeitlich am oberen Ende der Vergleichsstudien. Im angegebenen Zeitraum von 21-36 Monaten fällt er mit 20 bzw. 21 Monaten in diese Zeit. Er befindet sich auch laut dem FRAKIS im oberen Normbereich seiner Altersstufe. Er hat demzufolge keinerlei Probleme im Spracherwerb. In allen Bereichen sticht er positiv hervor. Dennoch sind die existierenden theoretischen Zeitangaben kritisch zu betrachten. Sie dienen eher als Richtwerte und

können nicht in allen Fällen als zutreffend betrachtet werden. Selbst wenn ein Kind nicht in diese zeitlichen Angaben der Studien fallen würde, sind weitere Tests und Untersuchungen sinnvoll, bevor sich konkrete Aussagen über den Spracherwerb des Kindes machen lassen. Auch die Untersuchungen zu B. können nicht verallgemeinert werden, da es sich dabei um eine Einzelfallstudie handelt. Die Untersuchungen fanden nicht mit mehreren Probanden statt. Auch kleine Übertragungsfehler können nicht ausgeschlossen werden, dadurch sollten die Werte kritisch gesehen werden. Die Studie dient dennoch einer Orientierung und liefert die Möglichkeit den Spracherwerb des Probanden mit der Theorie zu vergleichen und zu testen. Die Untersuchung an B. konnte dementsprechend begründet und gestärkt werden.

### **Beliebte Themeninhalte des Probanden**

Wie bereits in Kapitel 3.2.3 beschrieben, ist es schwierig, eine eindeutige Präferenz bezüglich eines Wortfeldes festzustellen. Dennoch zeigen die Ergebnisse des FRAKIS viele Kenntnisse des Probanden im Wortfeld der Tiere und der Fahrzeuge. Auch die Mutter sowie die Tante des Probanden konnten die Präferenzen bestätigen. Ihnen wurde die Frage gestellt, welche Themen B. besonders interessieren. Beide antworteten, unabhängig voneinander, mit dem semantischen Feld der Tiere und der Fahrzeuge. Diese Aussage konnte von der Beobachterin bestätigt werden.

Viele Kinder scheinen ein großes Interesse für fahrende Gegenstände sowie Tiere zu haben, folglich für alles, was sich bewegt. Während beispielsweise Orte oder Haushaltsgegenstände auf weniger Aufmerksamkeit stoßen.

*„Das Kind wählt naturgemäß pädozentrisch: seine Umgebung, seine Interessen: Eltern, Geschwister, Wärterin, Spielsachen, Tiere, Eßbares, Trinkbares, Tönendes und Bewegtes, bilden das ausschließliche Material für seinen ersten Wortschatz.“*

(nach Stern und Stern zitiert aus Kauschke, 2012, S. 56)

Das Zitat von Stern und Stern (1928) trifft die Inhalte des frühen Vokabulars des Probanden sehr passend. Der wachsende Wortschatz bezieht sich auf die direkte Erfahrungswelt des Kindes. B. interessiert sich, wie im Zitat erwähnt, für *alles Tönende und Bewegte* sowie für

Tiere, allerdings auch für Essen und Spielsachen. Er beherrscht außerdem familiäre Begriffe. Als der FRAKIS erstmals durchgeführt wurde, war sein Wortschatz im Bereich der Tiere und Fahrzeuge sehr groß, im Laufe der Zeit differenzierte sich aus und „*wächst in die Breite*“ (Kauschke, 2012, S. 56). Es kommen immer mehr neue Wörter hinzu. Die auffallend hohe Anzahl im Bereich der Tiere und Fahrzeuge spricht jedoch für eine Vorliebe in diesen Bereichen. Da diese beiden Wortfelder zum frühen Vokabular kleiner Kinder gehören, ähnlich wie Wörter für Spielzeug, Essen und Familienmitglieder (Szagun, 2006), entspricht B. somit der Norm.

Es können nur Tendenzen bezüglich bestimmter Vorlieben im Vokabular des Probanden erkannt werden sowie das Umfeld von B. befragt werden. Die Ergebnisse wurden im Anschluss, durch die bestehende Theorie, noch einmal bestärkt. Da andere Autoren ähnliche Präferenzen bei Kindern feststellen konnten, ist eine sicherere Aussage in diesem Bereich möglich. Die Befunde der empirischen Arbeit können somit noch einmal theoretisch bestätigt werden.

### **Phonologische Entwicklung**

Im Bereich der phonologischen Entwicklung konnten folgende Feststellungen gemacht werden. Die zuvor beschriebenen Prozesse des Probanden lassen sich mit einer groben Reihenfolge zur Überwindung phonologischer Prozesse nach Fox (2007) vergleichen. Die von B. oft produzierten Prozesse werden mit den Altersangaben von Fox verglichen. Hier wird deutlich, welche Prozesse bis zu einem gewissen Alter überwunden sein sollten.

Auffällig ist das häufige Auftreten einer *Reduktion von Mehrfachkonsonanz* bzw. *Reduktion von Konsonantenverbindungen*. Dieser Prozess kann bis zum vierten Lebensjahr als physiologisch betrachtet werden. Das bedeutet, sein Auftreten ist bis zu diesem Alter absolut normal. Somit ist eine Abweichung von der Zielsprache in diesem Fall nicht ungewöhnlich für ein Kind in B.s Alter. Auch *Assimilationen* fallen unter diese Altersstufe. Sie sollen ca. bis zum vierten Lebensjahr überwunden werden. Die Altersangaben dienen allerdings nur einer ungefähren Orientierung. Auch *Alveolarisierungen* treten oft in der Spontansprache

des Probanden auf, diese sind bis zu 3;6 Jahren normal. *Auslassungen unbetonter Silben* kommen bei Kindern ca. bis zum dritten Lebensjahr vor. B. ist demnach noch im zeitlichen Rahmen, da er dieses Alter noch nicht erreicht hat. Er sollte diesen Prozess dennoch im nächsten Jahr durchlaufen und sich der Umgebungssprache annähern. Die *Auslassungen* sollten folglich vor den anderen beiden, oben beschriebenen, phonologischen Prozessen überwunden werden. Relativ bald sollten jedoch folgende Prozesse nicht mehr in seiner Spontansprache auftreten: *Auslassung finaler Konsonanten*, *Plosivierung* und die *Glottale Ersetzung*. Diese treten, laut Fox (2007), bis 2;6 Jahre auf. B. ist in einer Altersstufe, in der alle phonologischen Prozesse als entwicklungstypisch betrachtet werden können. Erst ab ca. 2;6 Jahren sollten sich diese ersten Prozesse reduzieren.

Das Auftreten phonologischer Prozesse macht deutlich, dass die Abweichungen kindlicher Äußerungen von der Zielsprache nicht zufällig stattfinden, sondern einem System folgen. Dies bedeutet nicht, dass die Wortformen immer stabil abgeändert werden. Gerade im frühen Worterwerb kann es auch zu inkonsequenten Abweichungen kommen. Dies wird im Transkript (S. 81) an einigen Stellen deutlich wird. Ab ca. 2;5 Jahren wird die Bildung von Wortformen immer stabiler, auch wenn sie von den zielsprachlichen Formen weiterhin abweichen. Diese auftretende Konsistenz konnte insbesondere gegen Ende der Aufnahmen bei B. beobachtet werden. Er produzierte einige Wörter stets gleich und wendete den gleichen Prozess auf ein Wort an. Die kommende Erwerbsaufgabe von B. liegt somit darin, diese Prozesse zu überwinden und sich mehr und mehr der Zielsprache anzunähern (Kauschke, 2012).

Zu den hier vorliegenden Ergebnisse zur phonologischen Entwicklung muss erwähnt werden, dass es sich nur um Ausschnitte handelt. Es wurde nicht das gesamte vorliegende Filmmaterial transkribiert, wodurch die oben beschriebenen Prozesse nur exemplarisch betrachtet werden sollten. Ein umfangreicheres Transkript hätte noch mehr Möglichkeiten geboten. Dennoch können die Ergebnisse verwendet werden, sie zeigen häufig auftretende Prozesse in der Spontansprache des Probanden.

## 4 Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Theorie des Spracherwerbs einer Einzelfalluntersuchung gegenüber zu stellen, um somit Parallelen feststellen zu können. Auch sollte herausgefunden werden, ob das Kind der beschriebenen Theorie entspricht. Zu diesem Zwecke wurde eine neunmonatige Untersuchung bzw. Beobachtung durchgeführt, die im Anschluss auf Basis theoretischer Grundlagen ausgewertet wurde. Dabei ergab sich eine große Menge an Informationen über den sprachlichen Stand des Probanden. Diese wurden quantitativ und qualitativ ausgewertet.

Die Diskussion der Ergebnisse (siehe Kapitel 3.3) ermöglicht einige Aussagen über den Spracherwerb des Kindes bzw. den hier vorgestellten Einzelfall. Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass der Proband in der Phase der Untersuchung einen Wortschatzspurt durchläuft, was durch seine auffallende Ausdifferenzierung des Wortschatzes deutlich wurde. Dies konnte gerade durch den FRAKIS gezeigt werden. Auch ist sein Gebrauch von Wortklassen, sowie der Verlauf der Lexikonkomposition der beschriebenen Theorie sehr ähnlich, was durch die quantitative Auswertung der Videos deutlich wurde. Es lassen sich nur kleine und im Rahmen der individuellen Entwicklung von Kindern liegenden Abweichungen von der Theorie erkennen. Alle herausgefundenen Werte zur Komposition des Lexikons lassen sich hervorragend mit denen der Literatur abgleichen. Des Weiteren scheint B. auch, was inhaltliche Präferenzen im Wortschatz betrifft, den theoretischen Annahmen zu entsprechen. Er interessiert sich sehr für Tiere und Fahrzeuge, was für Kinder in diesem Alter charakteristisch ist. Auch konnten im Bereich der phonologischen Entwicklung Parallelen zur Theorie gezogen werden. Die bei ihm auftretenden Prozesse sind angemessen für seine Altersstufe. Er befindet sich somit in der Phase des Erwerbs des phonologischen Systems. Die phonologische Entwicklung wurde durch eine qualitative Auswertung

der Videos analysiert.

Folglich lässt sich die beschriebene Theorie in diesem Fall gut auf den Probanden anwenden. B. entspricht demnach auf allen untersuchten Ebenen den existierenden Theorien. Die Untersuchungsergebnisse fielen ausschließlich positiv aus. B. zeigt keine Verzögerungen in der sprachlichen Entwicklung. Meist liegt er sogar über den, in der Literatur aufgeführten, durchschnittlichen Werten.

Die Theorie bietet eine gute Grundlage zur Untersuchung von Einzelfällen. Auch haben die Beobachtungen gezeigt, wie häufig die in der Literatur beschriebenen Altersangaben in diesem Einzelfall zutreffen, was sehr erfreulich ist und den theoretischen Grundlagen eine wichtige Bedeutung zukommen lässt. Es ist spannend zu erkennen, dass sich diese auf die Praxis anwenden lassen und sich für das Kind bestätigten. Auch wenn nicht alle Kinder in die theoretischen Normen passen, da es immer individuelle Abweichungen gibt, war es schön, die Parallelen in Theorie und Praxis entdecken zu dürfen. Ich sehe dies auch als Bestätigung für das von mir angewendete Untersuchungsdesign.

*„Der spannendste Zeitraum in der individuellen Sprachentwicklung sind die ersten drei Lebensjahre. Zwar hat der künftige kompetente Sprecher mit drei Jahren noch lange nicht aus gelernt, jedoch hat er die ersten wesentlichen Schritte vollzogen: er beherrscht die syntaktischen, semantischen und pragmatischen Grundlagen seiner Sprachgemeinschaft und kann seine Sprachkompetenz Schritt für Schritt erweitern und festigen“* (Hamburger, 1995). Die ersten drei Lebensjahre gelten, nach Hamburger, als der *spannendste Zeitraum* in der Sprachentwicklung von Kindern. Auch B. wird in Kürze die Grundlagen seiner Muttersprache beherrschen um diese weiter zu entwickeln und zu festigen. Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Spracherwerb des Probanden ist das Thema auch mehr und mehr in mein Interesse gerückt. Kindersprache ist ein extrem spannendes Feld, wofür ich durch diese Arbeit einen detaillierteren Blick erlangt habe. Ich konnte durch die Untersuchungen, jedoch auch durch meinen Theorieteil, sehr viel lernen. All diese Erkenntnisse ermöglichen mir eine völlig neue Sichtweise auf kindliche Aussagen. Ich erkenne die Strukturen und Prozesse in kindlichen Äußerungen. Diese Erfahrung finde ich spannend, es ist



interessant, wie anders man Sprache wahrnimmt, wenn man die Hintergründe kennt. So wurde mein Interesse zusätzlich geweckt, mehr über dieses Phänomen herauszufinden. Ich werde hoffentlich auch in Zukunft diesen detaillierten Blick für die kindliche Sprache beibehalten, um einen tieferen Einblick in deren Strukturen zu haben.

## Anhang

### Bilderbuch *Mein Kölner Zoo*

Die folgenden Bilder aus dem Buch *Mein Kölner Zoo* (Wrusch, 2010) wurden mit freundlicher Genehmigung des J. P. Bachem Verlags gedruckt.



Szenen in diesem Bild: Eimer mit blauer Farbe fällt um; Luftballon; Papagei; Essen (Kamel) (vgl. Wrusch, 2010, S.1)



Szene in diesem Bild: Affen (vgl. Wrusch, 2010, S.2)



Szene in diesem Bild: Essen (Robbe) (vgl. Wrusch, 2010, S.4)





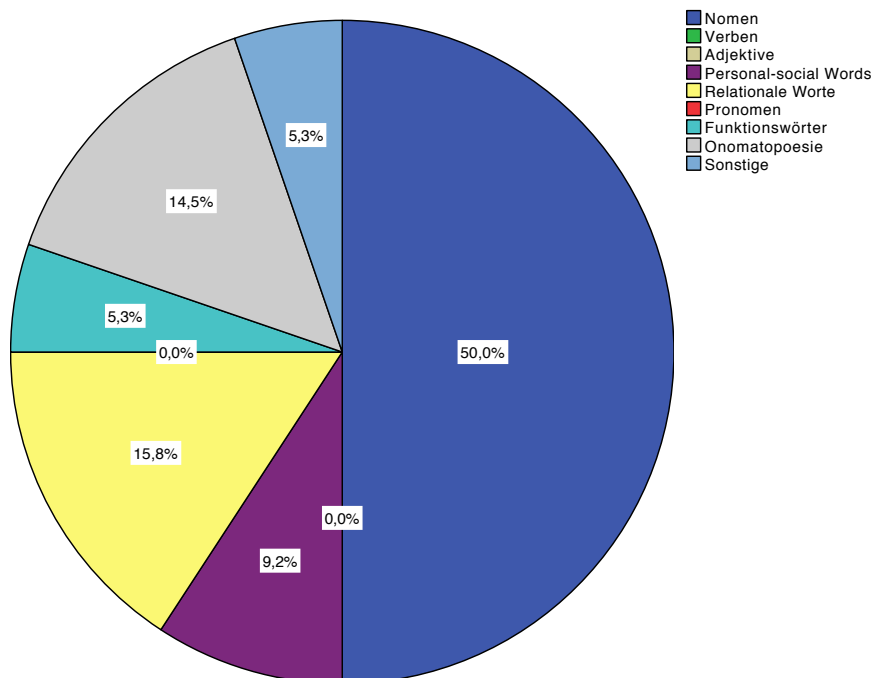
*Szene in diesem Bild: Krokodil (vgl. Wrusch, 2010, S.5)*



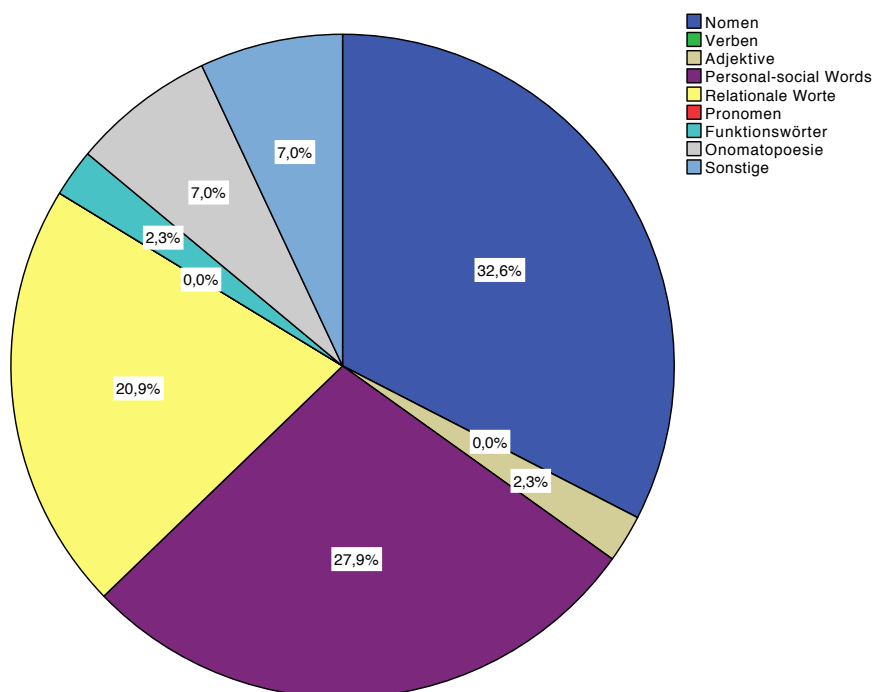
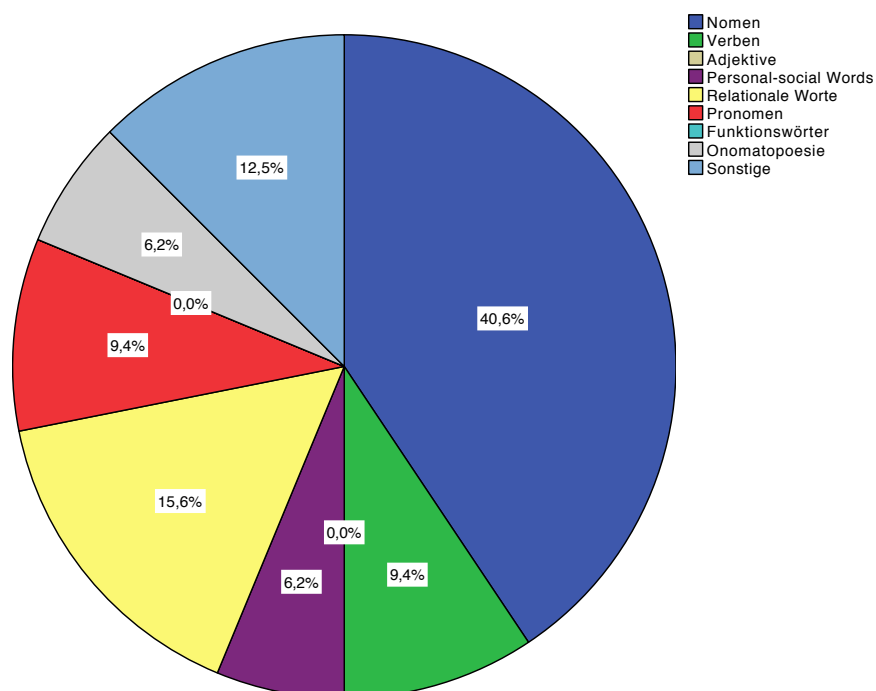
*Szene in diesem Bild: Spinne (vgl. Wrusch, 2010, S.6)*

## Graphiken zum Lexikon des Probanden

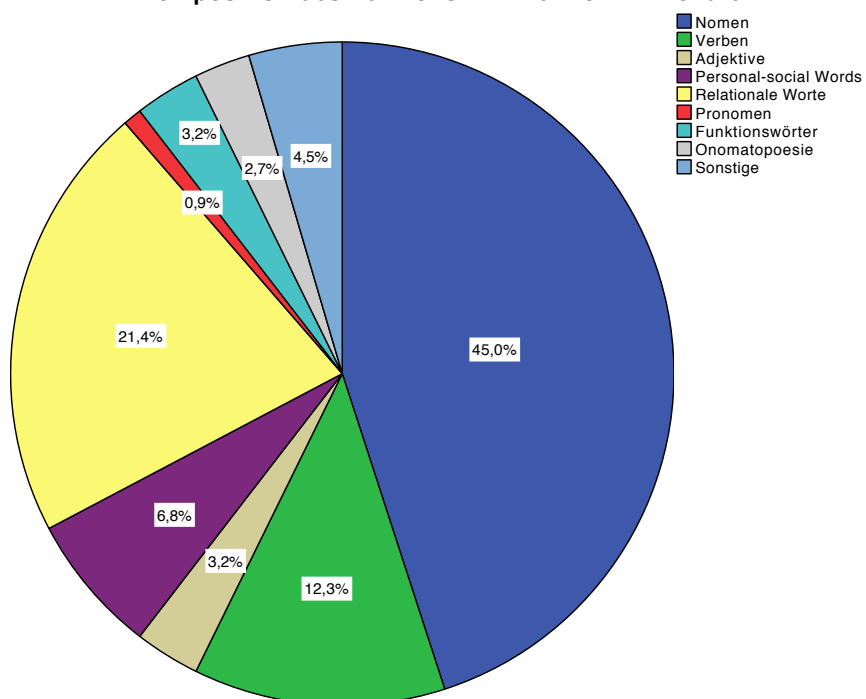
**Komposition des Lexikons im Alter von 18 Monaten**



*Komposition des Lexikons mit 18 Monaten*

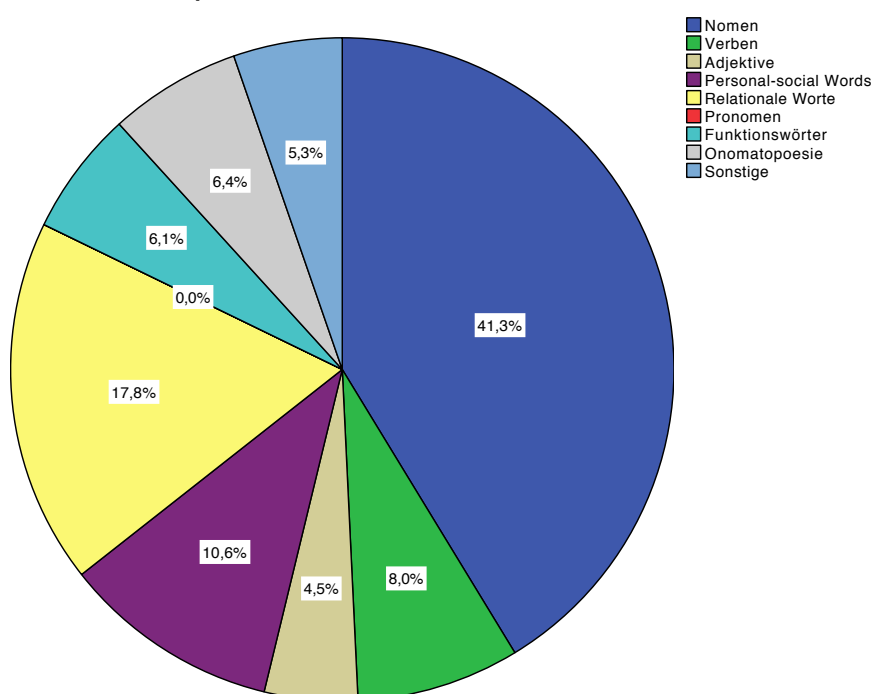
**Komposition des Lexikons im Alter von 19 Monaten***Komposition des Lexikons mit 19 Monaten***Komposition des Lexikons im Alter von 20 Monaten***Komposition des Lexikons mit 20 Monaten*

Komposition des Lexikons im Alter von 21 Monaten



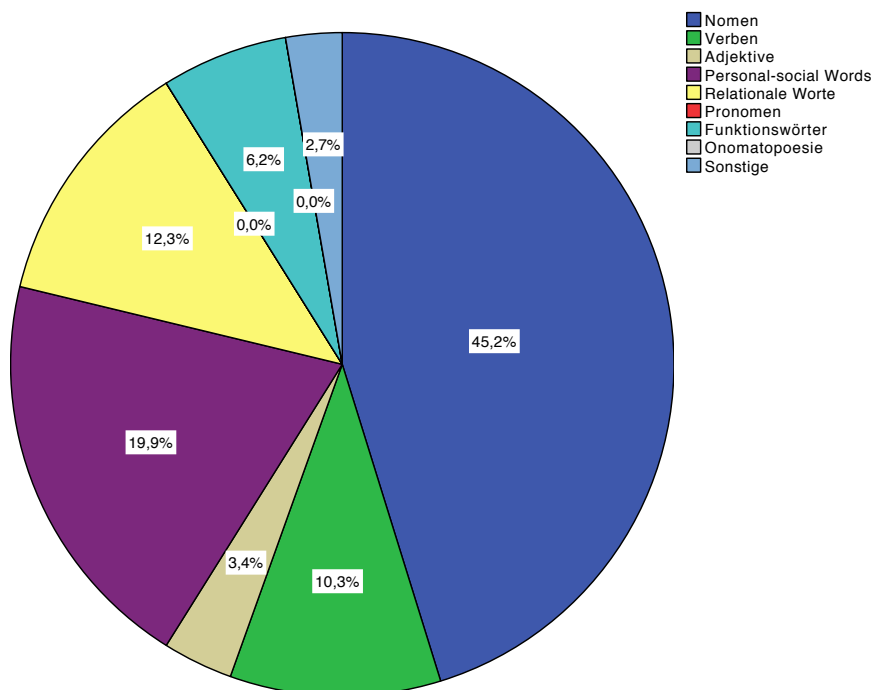
Komposition des Lexikons mit 21 Monaten

Komposition des Lexikons im Alter von 22 Monaten



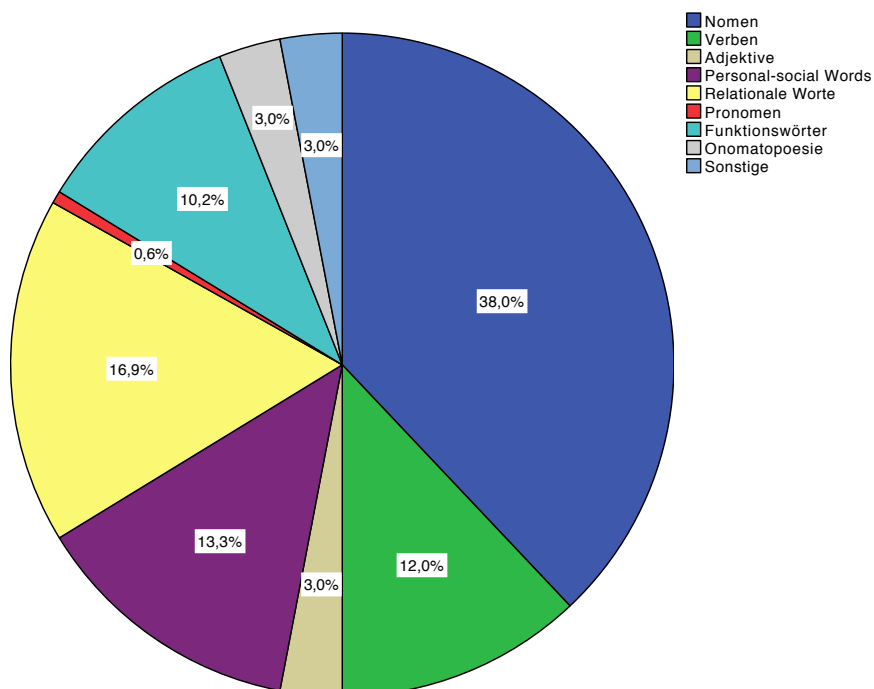
Komposition des Lexikons mit 22 Monaten

Komposition des Lexikons im Alter von 23 Monaten



Komposition des Lexikons mit 23 Monaten

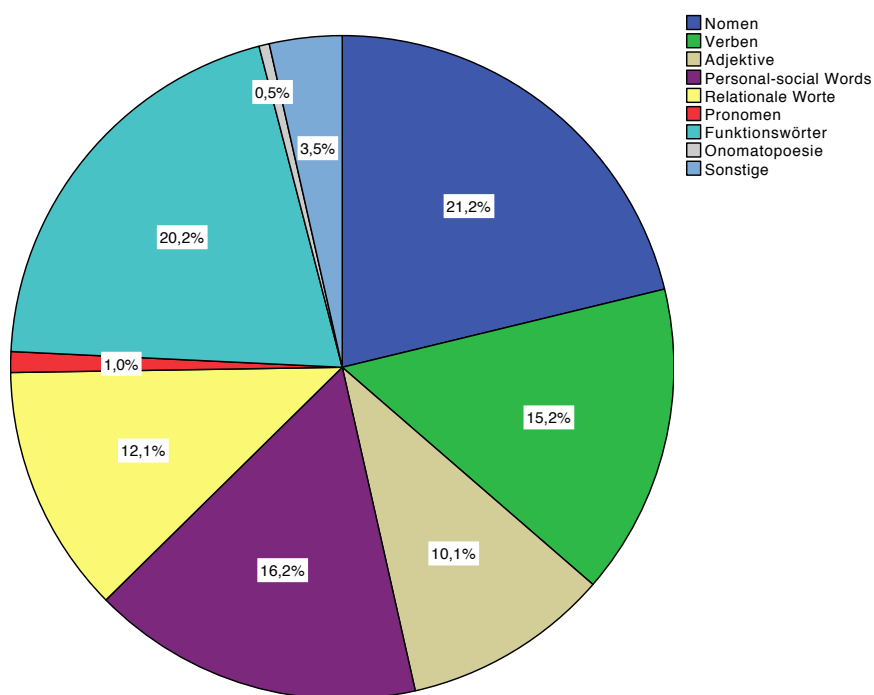
Komposition des Lexikons im Alter von 24 Monaten



Komposition des Lexikons mit 24 Monaten

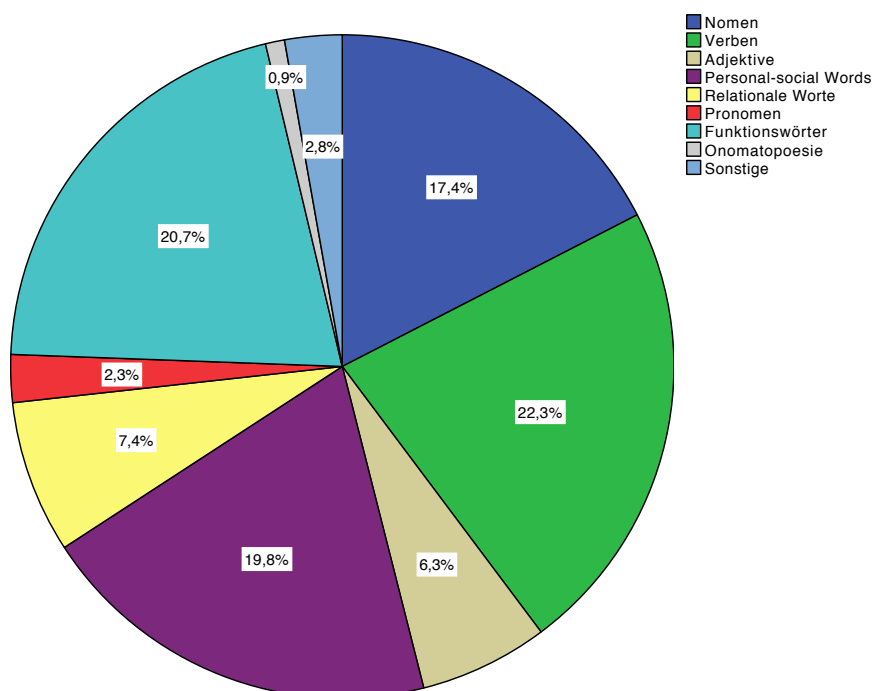


Komposition des Lexikons im Alter von 25 Monaten



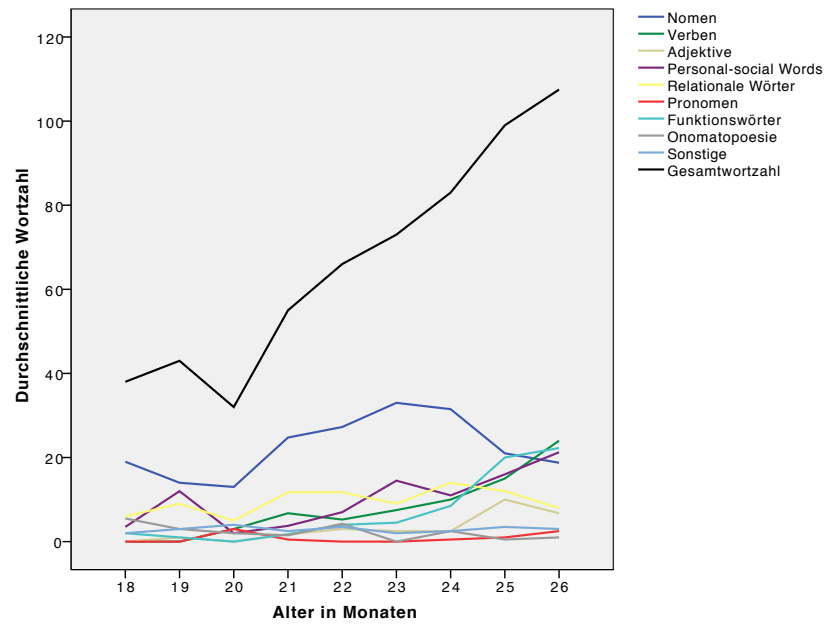
Komposition des Lexikons mit 25 Monaten

Komposition des Lexikons im Alter von 26 Monaten



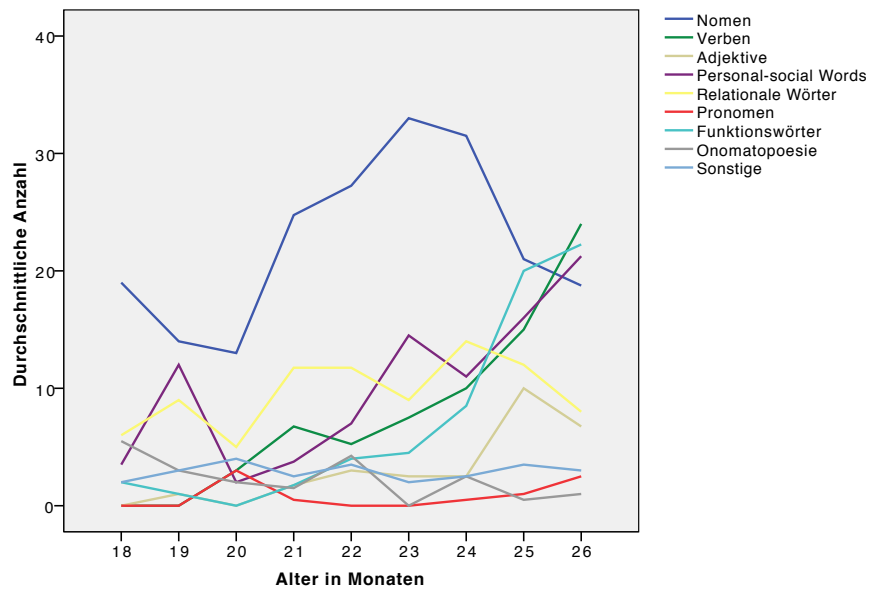
Komposition des Lexikons mit 26 Monaten

Entwicklung des Lexikons im Alter von 18 bis 26 Monaten



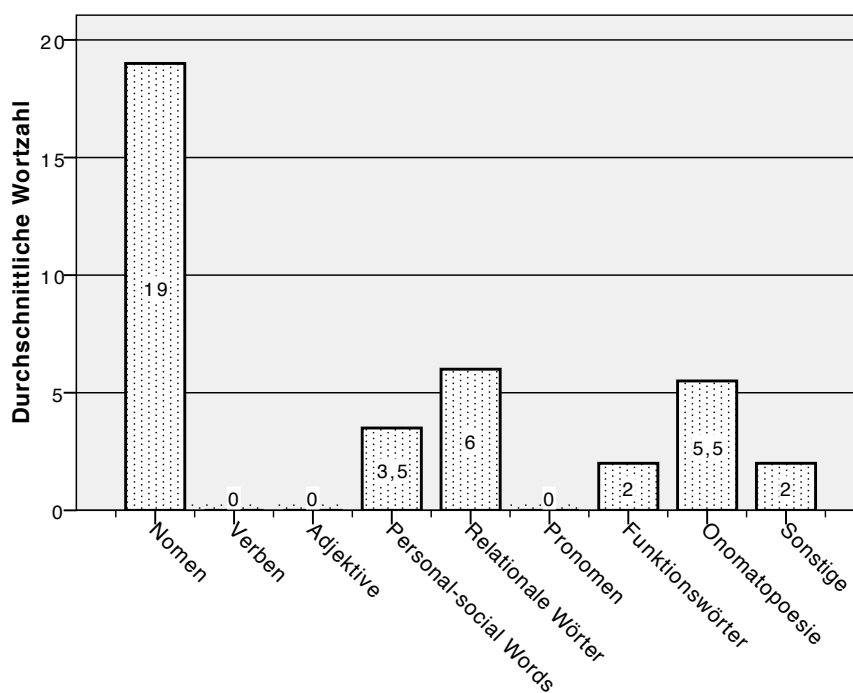
Komposition des Lexikons im Verlauf

Entwicklung des Lexikons im Alter von 18 bis 26 Monaten (Detailansicht)



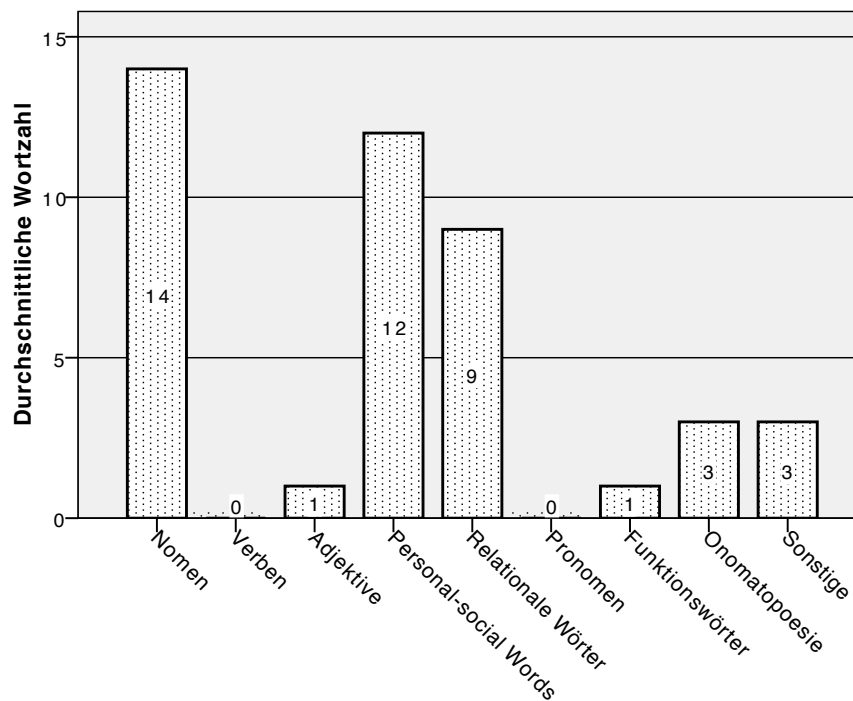
Komposition des Lexikons im Verlauf (genauer)

Produzierte Worte im Alter von 18 Monaten



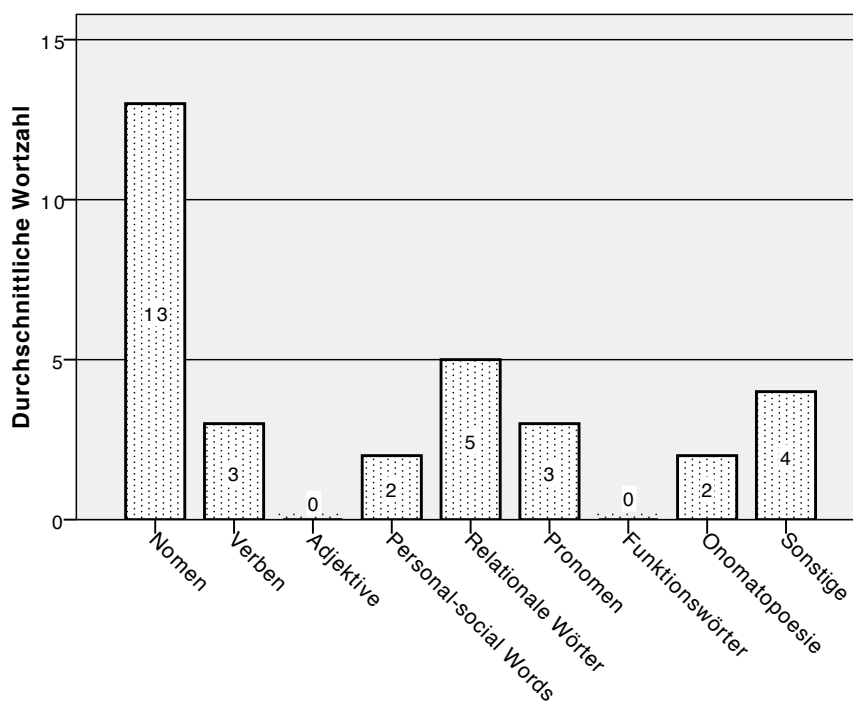
Durchschnittliche Anzahl der Worte im Alter von 18 Monaten

Produzierte Worte im Alter von 19 Monaten



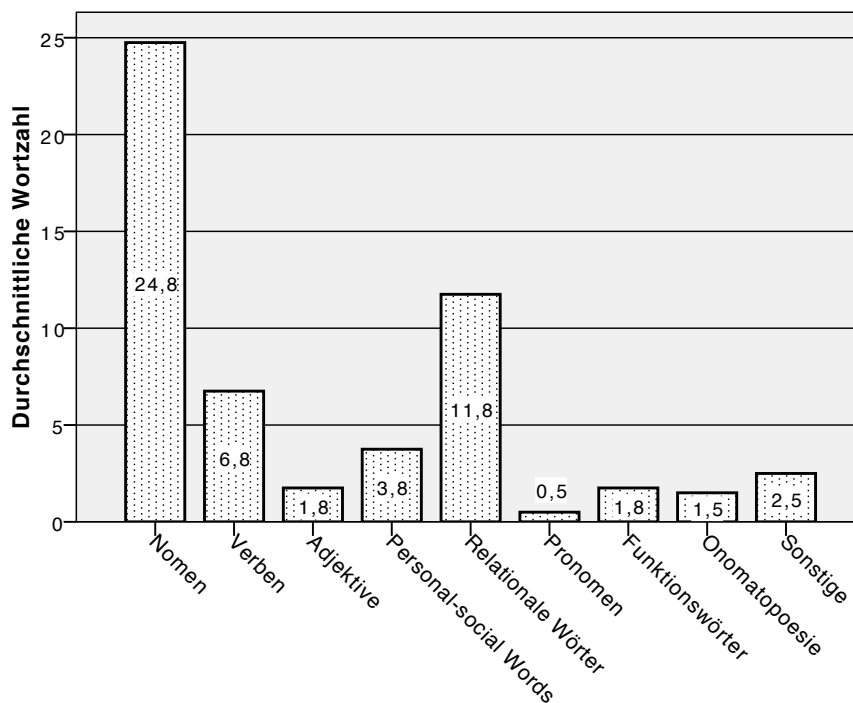
Durchschnittliche Anzahl der Worte im Alter von 19 Monaten

Produzierte Worte im Alter von 20 Monaten



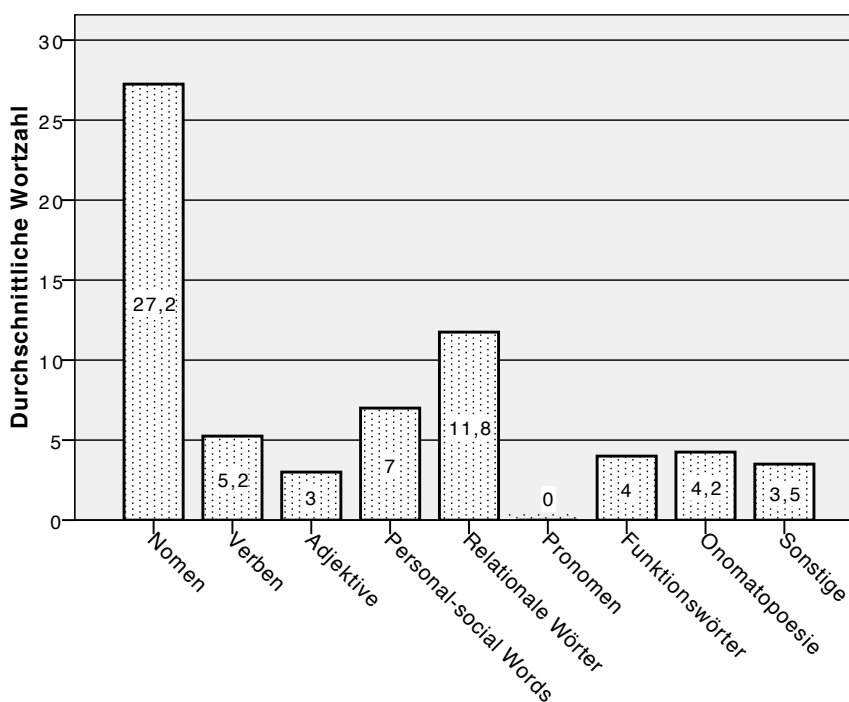
Durchschnittliche Anzahl der Worte im Alter von 20 Monaten

Produzierte Worte im Alter von 21 Monaten



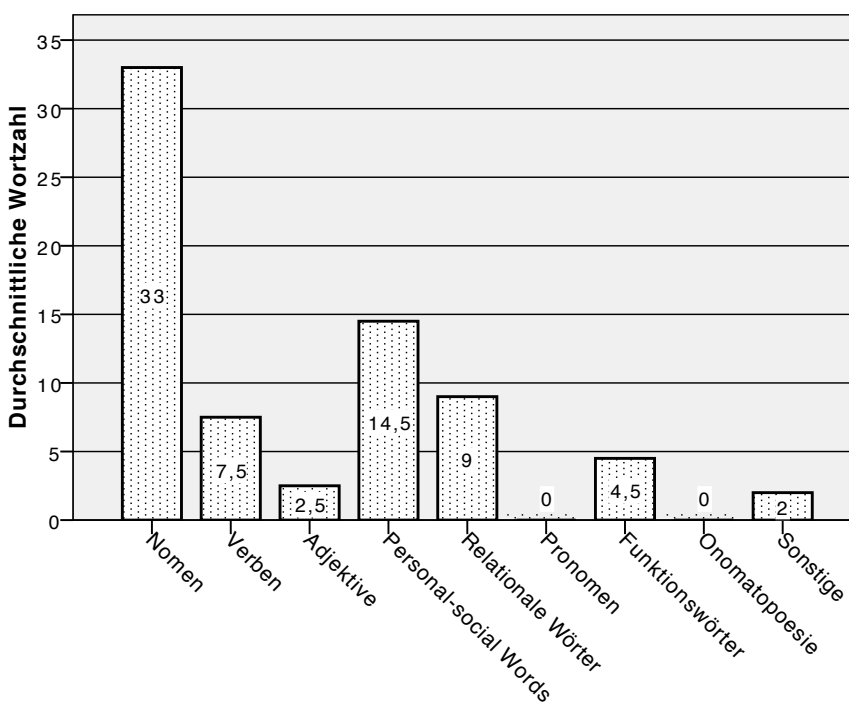
Durchschnittliche Anzahl der Worte im Alter von 21 Monaten

Produzierte Worte im Alter von 22 Monaten

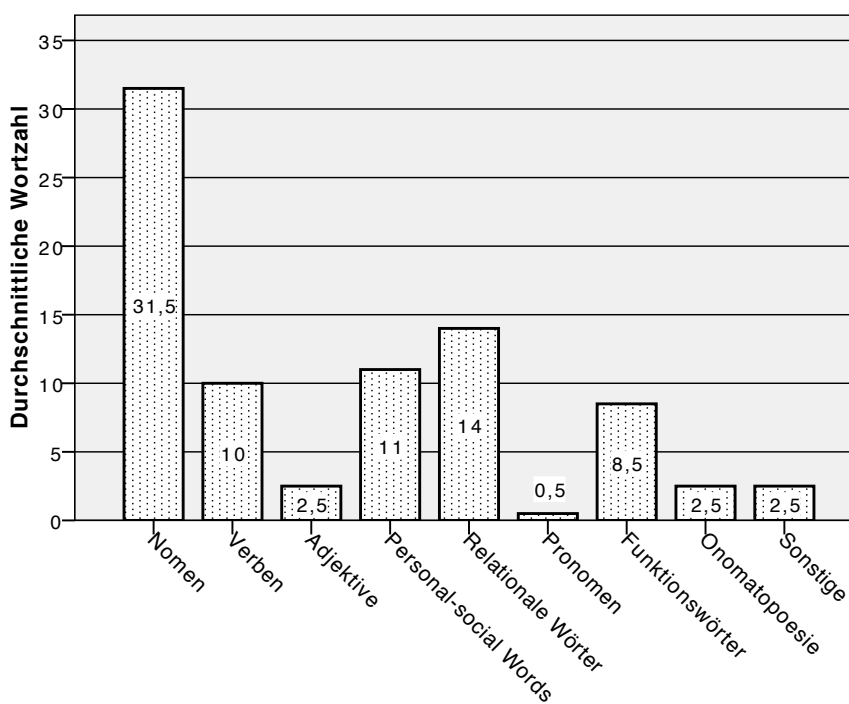
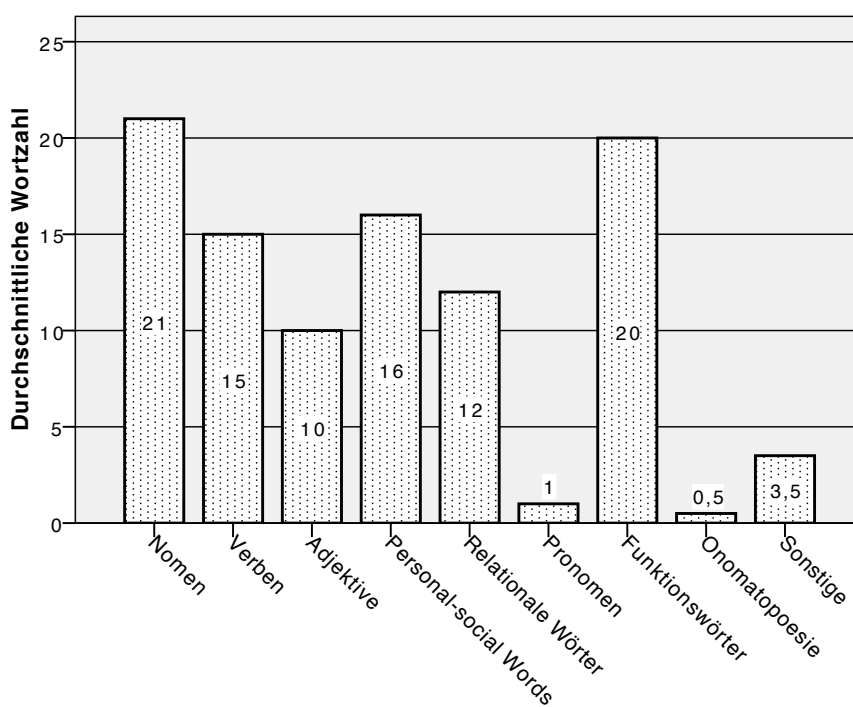


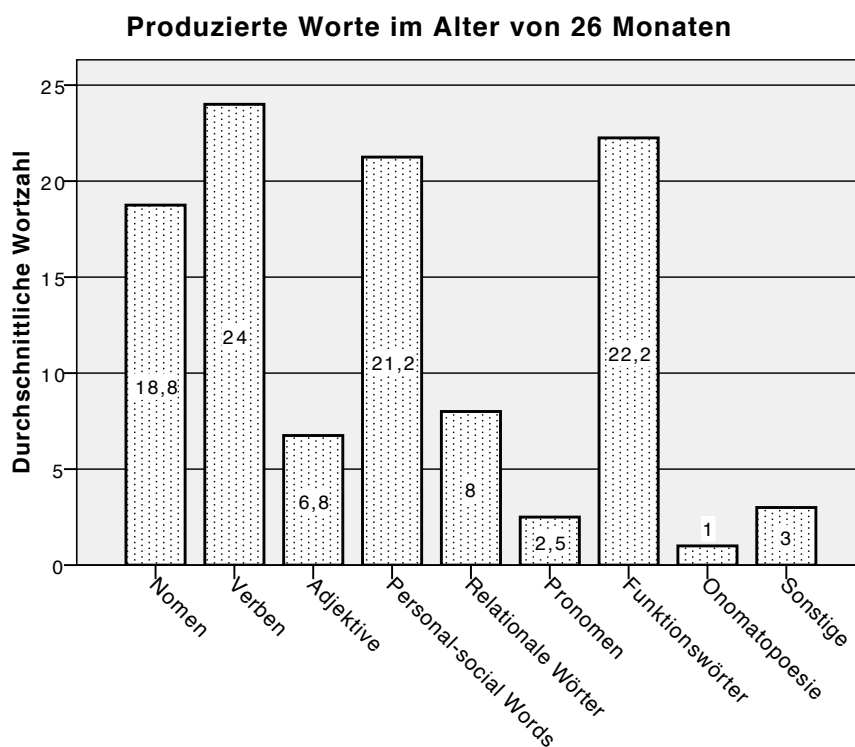
Durchschnittliche Anzahl der Worte im Alter von 22 Monaten

Produzierte Worte im Alter von 23 Monaten



Durchschnittliche Anzahl der Worte im Alter von 23 Monaten

**Produzierte Worte im Alter von 24 Monaten***Durchschnittliche Anzahl der Worte im Alter von 24 Monaten***Produzierte Worte im Alter von 25 Monaten***Durchschnittliche Anzahl der Worte im Alter von 25 Monaten*



*Durchschnittliche Anzahl der Worte im Alter von 26 Monaten*

## Transkription nach IPA

Die Bilder auf die sich dieses Transkript bezieht, können im Anhang ab Seite 68 betrachtet werden. Diese sind nach den jeweiligen Szenen benannt.

Die Zeichen wurden wie folgt verwendet:

Zeichen	Bedeutung
[IPA]	Phonetische Transkription nach Internationalem Phonetischen Alphabet
B:	Proband B.
J:	Beobachterin J.
[//]	längere Pause
[...]	kürzere Pause
<i>Text Kursiv</i>	Phonologische Prozesse
[= Wort]	Zielwort
(Wort)	ursprüngliches Zielwort vor phonologischem Prozess
(...)	Auslassung unbedeutender Passagen

Szene: Eimer mit blauer Farbe fällt um

Datum: 18.10.2011 Zeitabschnitt: ab 04.16 Minuten

- B: [bɛts u:m bum] → *Plosivierung; Reduktion von Mehrfachkonsonanz (fällt)*  
 J: Is umgefallen ge, der Farbtopf, da hats bumm gemacht und jetzt is alles blau.  
 B: [// bu...bum]

Datum: 05.12.11 Zeitabschnitt: ab 01.55 Minuten

- B: [umfalən]  
 J: Willst du auf meinen Schoß B.?  
 B: [umfalən]  
 J: Schau mal, kannst auf meim Schoß sitzen.  
 B: [umfalən]  
 J: Wer is umgefalln?...Genau der is umgefalln. Und dann is der Mann da durchgelaufen, durch die Farbe, ge?

Datum: 19.12.11 Zeitabschnitt: ab 04.44 Minuten

- B: [o: naen o: naen]  
 J: Oh nein, was is denn da passiert? Hm?  
 B: [bunsae] → *Verschmelzung von Silben; Alveolarisierung (umgefallen)*  
 J: Der is umgefallen?  
 B: [dɛs aemɐ]  
 J: Und dann läuft er durch die ganze Farbe, die blaue Farbe.

Datum: 09.01.12 Zeitabschnitt: ab 05.06 Minuten

- B: [aemɐ hanfəfaln] → *Labialisierung; Glottale Ersetzung; Assimilation von Konsonanten antizipatorisch (hingefallen)*  
 J: Der Eimer is umgefalln genau.



B: [pa pa pa fa] → *Auslassung finaler Konsonanten (patsch, patsch, patsch, patsch)*

J: Da machts patsch, patsch, patsch, da macht der so blaue Stapfen, gell. Patsch, patsch, patsch.

Datum: 16.01.12 Zeitabschnitt: ab 00.45 Minuten

B: [dəs da]

J: Was macht der?

B: [hm // bas bas was bwas]

J: Mhm genau, der macht ne Sauererei mit seinen Tappern hier, gell. Patsch, patsch, patsch.

#### Szene: Futter und Essen

Datum: 18.10.11 Zeitabschnitt: ab 05.34 Minuten

B: [mæn] → *Auslassung unbetonter Silben (Kamel)*

J: Kamel.

B: [ɛsɛn, ɛsɛn]

J: Des is des Essen vom Kamel, genau. Stroh, des schmeckt gut.

Datum: 30.10.11 Zeitabschnitt: ab 03.10 Minuten

B: [da ɛsɛn, ɛsɛn]

J: Der bringt des Essen. Wer is denn des?

B: [man ɛsɛn]

J: Der Mann bringt Essen, genau. Und da?

B: [næn, mæ, mæl, ɛsɛn] → *Auslassung unbetonter Silben (Kamel)*

J: Genau, das Kamel bekommt Essen.

Datum: 14.11.11 Zeitabschnitt: ab 02.30 Minuten

B: [bo da ains ?? εsen, εsen]

J: Genau, der Mann bringt Essen...Schau ma mal weiter.

Datum: 28.11.11 Zeitabschnitt: ab 06.01 Minuten

B: [εst, εst]

J: Ach ja, der isst Gras, ge. Schau mal, was machen die?

Datum: 05.12.11 Zeitabschnitt: ab 02.30 Minuten

B: [neme:l εsen, εsen] → *Alveolarisierung (Kamel)*

J: Kamel, genau! Da drin is des Essen vom Kamel meinst du?

Datum: 19.12.11 Zeitabschnitt: ab 05.54 Minuten

J: Was sind des? Weißt du wie die heißen?

B: [fʊtɐ dɪnɐn fʊtɐ] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz (drinnen)*

J: Für wen is das Futter? Fürn B.?

B: [næn me, mel fʊtɐ] → *Auslassung unbetonter Silben (Kamel)*

J: Für des Kamel, genau. Und was essen die?

Datum: 09.01.12 Zeitabschnitt: ab 04.30 Minuten

B: [fʊtɐ me:l] → *Auslassung unbetonter Silben (Kamel)*

J: Futter vom Kamel, richtig. Und des da? Was is des?

Datum: 16.01.12 Zeitabschnitt: ab 00.10 Minuten

B: [da dɪ:p nudɛln] → *Alveolarisierung (gibts)*

J: Wo gibts Nudeln?

B: [da, fʊtɐ fʊtɐ]

J: Glaubst du des Kamel kriegt Nudeln zum essen?

B: [fʊtə]

J: Futter nämlich! Was kriegt des? Heu, gell?

B: [ja]

Datum: 08.03.12 Zeitabschnitt: ab 11.51

B: [ja di ɔbə fəŋt]

J: Die [=Robbe] fängt dann ein Fisch?

B: [ja]

J: Ach so. Gut! [...]

B: [de ist auf, de]

J: Die isst den ganzen Fisch auf?

B: [ja]

J: Ganz alleine?

B: [na de aux ist auf]

J: Den auch?

B: [ja]

Datum: 14.03.12 Zeitabschnitt: ab 04.20 Minuten

B: [lena aux aufedɛsɛn] → *Alveolarisierung (aufgegessen)*

J: Ja L. und ich ham aufgegessen. Nur der B. hat noch nicht aufgegessen.

B: [hm i mʊs aufɛsɛ]

J: Ja darfst auch aufessen!

Datum: 14.03.12 Zeitabschnitt: ab 05.45

B: [fʊtə dɪŋt ɐ, fʊtə dɪŋt ɐ tʊ ti:rɛ] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz (bringt) / Plosivierung (zu)*

J: Der füttert die Tiere?

Szene: Papagei

Datum: 14.11.11 Zeitabschnitt: ab 06.00 Minuten

B: [papæpæ] → *Assimilation von Vokalen; Labialassimilation (Papagei)*

J: Papagei! Richtig!

B: [sa:n, papabæ] → *Labialassimilation (Papagei)*

J: Wo is'n Schwan?...Da is'n Schwan, schau!

B: [dəs]

Datum: 28.11.11 Zeitabschnitt: ab 05.54 Minuten

J: Ja und schau mal der! Was macht der da?

B: [sa:n, papabæ] → *Labialassimilation (Papagei)*

J: Mhm, Papagei, genau.

Datum: 05.12.11 Zeitabschnitt: ab 02.37 Minuten

B: [papabæ] → *Labialassimilation (Papagei)*

J: Der Papagei, ja.

B: [hm, ɔ:]

Datum: 09.01.12 Zeitabschnitt: ab 04.46

J: Und des, was is des?

B: [taobə]

J: Ja super, ne Taube. Und des?

B: [papabæ] → *Labialassimilation (Papagei)*

J: Und des da?

- B: [tɔx ɔn taobə]  
 J: Noch ne Taube?  
 B: [ja]  
 J: Und des da?  
 B: [aʊx ɔn taobə]  
 J: Auch ne Taube. So viele Tauben!

Szene: Luftballon

Datum: 14.11.11 Zeitabschnitt: ab 01.35 Minuten

- B: [dəs so:map da is so:map] [= Luftballon] → *Vereinfachung mehrsilbiger Wörter ?? (Luftballon)*  
 J: Flohmarkt? Nee...Von der Oma? Was meinst du B.?  
 B: [so:map]  
 J: Hm...

Datum: 14.11.11 Zeitabschnitt: ab 05.29 Minuten

- B: [hæso:map // sʊfbabɔn] [= Heißluftballon...Luftballon] → *Labialassimilation (Luftballon)*  
 J: Luftballon, genau! Heißluftballon!

Datum: 09.01.12 Zeitabschnitt: ab 04.07 Minuten

- J: Und des da?  
 B: [fli:t hox] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz (fliegt)*  
 J: Des fliegt hoch, genau! Und was is des?  
 B: [hodən ʊfbabɔn] → *Glottale Ersetzung [roter] / Labialassimilation (Luftballon)*  
 J: Ein roter Luftballon, genau.

Datum: 16.01.12 Zeitabschnitt: ab 01.08 Minuten

B: [ʌʃbabo:n] → *Labialassimilation (Papagei)*

J: Ein Luftballon kann man kaufen, gell?

B: [ja // ʌʃbabo:n] → *Labialassimilation (Papagei)*

J: Der hat auch einen Luftballon.

B: [fis] → *Alveolarisierung (Fisch)*

J: Ein Fichluftballon, richtig ein Fisch.

### Szene: Krokodil

Datum: 24.10.11 Zeitabschnitt: ab 08.10 Minuten

B: [ha di:l munt] → *Vereinfachung mehrsilbiger Wörter; Auslassung unbetonter Silben (Krokodil)*

J: Krokodil, des hat son ganz großen Mund, so, des macht so [...]

B: [da, da, da]

J: Da is der Mund ganz weit offen.

B: [da, da, da]

J: Genau, an der Stelle. Und des hat aber auch n großen Mund, schau mal [...]

B: [da]

J: Des da, ja.

Datum: 24.10.11 Zeitabschnitt: ab 11.40 Minuten

J: Und was sind des?

B: [ha da di:l] → *Auslassung unbetonter Silben (Krokodil)*

J: Nochn Krokodil, genau! Des hat auch den Mund offen.

Datum: 16.01.12 Zeitabschnitt: ab 04.20 Minuten

J: Glaubst du des isn Fisch B.?

B: [ja, dodidi:l] → *Assimilation von Konsonanten (antizipatorisch) (Krokodil)*

J: Ja, des isn Krokodil, genau, des is kein Fisch.

B: [mʊs aʊ hosə dodidi:l gro:s] → *Glottale Ersetzung (großes) Assimilation von Konsonanten (Krokodil)*

J: Ganz großes Krokodil, ja. Groß, groß.

B: [dəs da, ɪs dəs da?]

J: Des da, des kennst du auch, gell?

### Szene: Affe

Datum: 18.10.11 Zeitabschnitt: ab 07.40 Minuten

J: Oh, was isn da?

B: [afən]

J: Affen, genau.

Datum: 30.10.11 Zeitabschnitt: ab 02.50 Minuten

B: [da]

J: Hmm, ein Affe.

B: [oaa]

J: So macht der, genau.

Datum: 28.11.11 Zeitabschnitt: ab 05.09 Minuten

B: [da obən afə]

J: Was macht der da oben, der Affe?

B: [da, da, da]

J: Der klettert da, ge. Klettert ganz gern.

B: [afə, oaa, anə afə]

J: Des isn anderer Affe, der si schwarz, der läuft da.

B: [a sats sats ??] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz (schwarz)*

J: Zwei schwarze Affen. Und die sind auch schwarz, gell.

B: [næn hɪn] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz; Glottale Ersetzung (grün)*

J: Grün sind die? Glaubst?

B: [haː da]

Datum: 19.12.11 Zeitabschnitt: ab 06.18 Minuten

J: Was is da?...Ganz viele Affen.

B: [bibiafə] → *Assimilation von Vokalen (Babyaffe)*

J: Wo is denn der Babyaffe? Ich seh ihn gar nicht.

B: [da]

J: Ah da! Ja aufm Rücken.

B: [bo hosə afə] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz; Glottale Ersetzung? (großer)*

J: Ja, da isn ganz großer Affe, gell. Der Grooooße!

B: [busi dəbɛ] → *Alveolarisierung (geben)*

J: Gibst ihm ein Bussi? Schön.

B: [ɔ ɔ ɔ]

J: Oh des is...

B: [pʊd danən] → *Auslassung unbetonter Silben (kaputt) / Vereinfachung mehrsilbiger Wörter; Alveolarisierung (gegangen)*

J: Was is da kaputt gegangen? Der Affe?

B: [ja afə]

J: Der Affe. Ehrlich is der kaputt gegangen?

B: [ja]

Datum: 09.01.12 Zeitabschnitt: ab 05.51 Minuten



J: Was isn da so los?

B: [afə vi: a bebiafə]

J: Da sind Babyaffen. Und da is auchn Babystrauß. Schau, der schlüpft grad ausm Ei.

### Szene: Spinne

Datum: 24.10.11 Zeitabschnitt: ab 11.25

J: Was is des B.? Hmm?

B: [bɪnən] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz (Spinne)*

J: Oh ja, eine Spinne. Die is ganz groß!

B: [bʊsɪ]

J: Sogar die Spinne kriegt n Bussi von dir, des is ja ganz gut. Und was sind des?

Datum: 30.10.11 Zeitabschnitt: ab 05.15 Minuten

B: [o:m ɔ:m o:m] [=oben, oben, oben] → *Verschmelzung mehrsilbiger Wörter (oben)*

J: Der is obn?

B: [bɪnə] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz (Spinne)*

J: Die Spinne. Genau die is hoch gekrabbelt so. (...)

B: [amas, amas/ɛ] → *Assimilation von Vokalen (Ameise)*

J: Ameise, genau. Da gibts so viele Tiere.

Datum: 30.10.11 Zeitabschnitt: ab 06.28 Minuten

B: [bɪnə, bɪnə] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz (Spinne)*

J: Da is ne Spinne, ja.

B: [hʊntə aʊa] → *Glottale Ersetzung (runter)*

J: Ja die geht da runter auf die Frau und die Frau is erschrocken, schau.

Datum: 21.11.11 Zeitabschnitt: ab 01.02 Minuten

B: [bɪnə, bɪnə, bɪnə] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz (Spinne)*

J: Mhm.

B: [bɪnə] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz (Spinne)*

J: Die is ganz groß die Spinne. Die is riesig.

Datum: 09.01.12 Zeitabschnitt: ab 01.26 Minuten

B: [tabət] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz; Assimilation von Konsonanten (antizipatorisch) (krabbelt)*

J: Wo krabbelt die Ameise hin?

B: [da] (Zeigt auf das gesamte Buch)

J: Überall?

B: [ja]

J: Und was is da noch alles? Schau mal die an.

B: [bɪnə] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz (Spinne)*

J: Da is die Spinne, genau.

B: [aʊfpa:sən]

J: Da muss man aufpassen.

B: [tabət, tabət] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz; Assimilation von Konsonanten (antizipatorisch) (krabbelt)*

J: Ja, die krabbelt.

Datum: 16.01.12 Zeitabschnitt: ab 02.43 Minuten

B: [a: bɪnə] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz (Spinne)*

J: Ne Spinne is da auch, ja.

B: [bɪs du sɪnə?] → *Alveolarisierung (Spinne)*

J: Wo bist du Spinne? Siehst se nicht die Spinne?

B: [næn]

- J: Such mal!
- B: [da]
- J: Da is eine!
- B: [oː nɔx aɪn sbɪnə]
- J: Wo is die andere Spinne?
- B: [fa pi:p] → *Labibalisierung (sag)*
- J: Sag piep!
- B: [da]
- J: Da! Hat se piep gesagt.
- B: [trabət] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz; Assimilation von Konsonanten (krabbelt)*
- J: Mhm, die krabbelt.
- B: [də tabət] → *Reduktion von Mehrfachkonsonanz; Assimilation von Konsonanten (krabbelt)*
- J: Des krabbelt auch.
- B: [dəd aʊx] → *Plosivierung (des)*
- J: Mhm.
- B: [də dɔ]

Datum: 16.01.12 Zeitabschnitt: ab 04.42 Minuten

- B: [aʊx fpɪnə, nɔm fpɪnə] [= Auch Spinne, noch ne Spinne]
- J: Die ham wir schon gefunden, die Spinne, ge. Solln wir dann umblättern?
- B: [da]

## Abbildungsverzeichnis

2.1	Anstieg des rezeptiven und des produktiven Vokabulars bei Kindern zwischen 8-16 Monaten (Tomasello, 2003, S. 51) . . . . .	16
2.2	Umfang des Lexikonerwerbs bei <i>late spurters</i> . (Mervis & Bertrand, 1995, S. 465) . . . . .	20
3.1	Komposition des Lexikons: 18 Monate . . . . .	50
3.2	Komposition des Lexikons: 26 Monate . . . . .	50
3.3	Komposition des Lexikons: 21 Monate . . . . .	51
3.4	Wortklassen im Alter von 26 Monaten . . . . .	52
3.5	Komposition des Lexikons im Verlauf . . . . .	53

## Tabellenverzeichnis

2.1	Erwerb des Lautinventars nach Fox (2007, S. 64) . . . . .	10
2.2	Klassifikation phonologischer Prozesse im Phonologieerwerb mit Beispielen, vgl. Hacker (2002, S. 22 ff.) und Kauschke (2012, S. 36) . . . . .	11
2.3	Relative Häufigkeit von Wortklassen bei einem Wortschatzumfang von 50 Wör- tern (Szagun, 2006, S. 121) . . . . .	32
2.4	Die häufigsten Wörter in abnehmender Reihenfolge auf drei Altersniveaus (Szagun, 2006, S. 116) . . . . .	33
2.5	Übersicht über den Grammatikerwerb des Deutschen (vgl. Szagun, 2006, S. 67) . . . . .	36
3.1	Besuche bei B. von Juli 2011 bis März 2012 . . . . .	43
3.2	Klassifikation der Wortarten in Orientierung an Kauschke (2000, S. 106) . .	45
3.3	Durchschnittliche, produzierte Anzahl der Wörter . . . . .	49

## Literaturverzeichnis

- ADLER, Y. (2011). Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- AEPLI, J., GASSER, L., GUTZWILLER, E. & TETTENBORN, A. (2011). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten - Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Kempten: Julius Klinkardt.
- BATES, E., DALE, P. & THAL, D. (1995). Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*, S. 96–152. Cambridge: Basil Blackwell.
- BATES, E. & MACWHINNEY, B. (1987). Competition, Variation and Language Learning. In B. MacWhinney (Hrsg.), *Mechanisms of Language Acquisition*, S. 157–194. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.
- BICKES, H. & PAULI, U. (2009). *Erst-und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- BLOOM, L. (1993). *The transition from Infancy to Language: Acquiring the Power of Expression*. New York: Cambridge University Press.
- BLOOM, L., MARGULIS, C. & TINKER, E. (1993). The words children learn: Evidence Against a Noun Bias in Early Vocabularies. *Cognitive Development*, 8 (4), 431–450.
- CLAHSEN, H. (1982). *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- CLARK, E. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

- DITTMANN, J. (2010). Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: Verlag C.H. Beck.
- ELSEN, H. (1999). Auswirkungen des Lautsystems auf den Erwerb des Lexikons - Eine funktionalistisch-kognitive Perspektive. In J. Meibauer & M. Rothweiler (Hrsg.), Das Lexikon im Spracherwerb, S. 88–105. Tübingen: A. Francke Verlag.
- FOX, A. V. (2007). Kindliche Aussprachestörungen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- FOX, A. V. & GROOS, I. (2005). Kindliche Aussprachestörungen - Ein Ratgeber für Eltern, Erzieher, Therapeuten und Ärzte. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- GANGER, J. & RENT, M. R. (2004). Reexamining the Vocabulary Spurt. *Developmental Psychology*, 40 (4), 621–632.
- GOLDFIELD, B. A. & RENZNICK, J. S. (1990). Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17 (1), 171–183.
- GOLDFIELD, B. A. & RENZNICK, J. S. (1996). Measuring the vocabulary spurt: a reply to Mervis & Bertrand. *Journal of Child Language*, 23, 241–246.
- GRASSEGGER, H. (2006). *Phonetik Phonologie*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- GRIESSHABER, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst-und Zweitsprache*. Duisburg: Universitätsverlag.
- HACKER, D. (2002). *Phonologie*. In I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern*, S. 13–61. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- HAMBURGER, A. (1995). *Entwicklung der Sprache*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- HENGARTNER, T. & NIEDERHAUSER, J. (1993). *Phonetik, Phonologie und phonetische Transkription*. Salzburg: Verlag Sauerländer.

- HEPBURN, E., EGAN, B. & FLYNN, N. (2010). Vocabulary acquisition in young children: The role of the story. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10 (2), 159–182.
- KAUSCHKE, C. (2000). Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- KAUSCHKE, C. (2007). Erwerb und Verarbeitung von Nomen und Verben. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- KAUSCHKE, C. (2012). Kindlicher Spracherwerb im Deutschen - Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin: Walter de Gruyter.
- KÜHNE, N. (2003). Wie Kinder Sprache lernen Grundlagen - Strategien - Bildungschancen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KLANN-DELIUS, G. (2008a). Der kindliche Wortschatzerwerb. *Die Sprachheilarbeit*, 53 (1), 4–14.
- KLANN-DELIUS, G. (2008b). Spracherwerb. Stuttgart: Carl Ernst Poeschel Verlag.
- MARKMANN, E. M., WASOW, J. L. & HANSEN, M. B. (2003). Use of the mutual exclusivity assumption by young word learners. *Cognitive Psychology*, 47, 241–275.
- MEIBAUER, J. & ROTHWEILER, M. (1999a). Das Lexikon im Spracherwerb - Ein Überblick. In J. Meibauer & M. Rothweiler (Hrsg.), *Das Lexikon im Spracherwerb*, S. 9–31. Tübingen: A. Francke Verlag.
- MEIBAUER, J. & ROTHWEILER, M. (1999b). Glossar. In J. Meibauer & M. Rothweiler (Hrsg.), *Das Lexikon im Spracherwerb*, S. 298–306. Tübingen: A. Francke Verlag.
- MERVIS, C. B. & BERTRAND, J. (1995). Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: a response to Goldfield & Renznick. *Journal of Child Language*, 22, 461–468.



- RICHTER, E. (2001). So lernen Kinder sprechen: die normale und die gestörte Sprachentwicklung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- ROTHWEILER, M. & KAUSCHKE, C. (2007). Lexikalischer Erwerb. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik, S. 42–57. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- SZAGUN, G. (2006). Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim: Beltz Verlag.
- SZAGUN, G., STUMPER, B. & SCHRAMM, S. A. (2009). FRAKIS - Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung. Frankfurt am Main: Pearson Assessment & Information.
- TOMASELLO, M. (2001). Perceiving Intentions and Learning Words in the Second Year of Life. In M. Tomasello & E. Bates (Hrsg.), Language Development. The Essential Readings, S. 111–128. Oxford: Blackwell Publishers.
- TOMASELLO, M. (2003). Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge: Harvard University Press.
- TOMASELLO, M. (2008). The usage-based theory of language acquisition. In E. L. Bavin (Hrsg.), The Cambridge Handbook of Child Language, S. 69–88. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMASELLO, M. & FARRAR, M. J. (1986). Joint Attention and Early Language. Child Development, 57 (6), 1454–1463.
- TRACY, R. (2007). Wie Kinder Sprachen lernen - und wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- VON TORKILDSEN, J. K., SVANGSTU, J. M., HANSEN, H. F., SMITH, L., SIMONSEN, H. G., MOEN, I. & LINDGREN, M. (2008). Productive Vocabulary Size Predicts Event-related Potential Correlates of Fast Mapping in 20-Month-Olds. Journal of Cognitive Neuroscience, 20 (7), 1266–1282.

- WANDER, K. F. (1987). Deutsches Sprichwörter-Lexikon Band 1-5. Augsburg: Weltbild Verlag.
- WEINRICH, M. & ZEHNER, H. (2008). Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- WERKER, J. F. & YEUNG, H. H. (2005). Infant speech perception bootstraps word learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (11), 519–227.
- WODE, H. (1988). Einführung in die Psycholinguistik. Ismaning: Hueber.
- WRUSCH, H. (2010). Mein Kölner Zoo. Köln: J. P. Bachem Verlag.
- ZECHER, R. (1999). Die Sprache der Sprache. Untersuchungen zur Klärung des Informations- und Sprachbegriffs. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- ZIMMER, D. E. (1988). So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache & Denken. Zürich: Haffmanns Verlag.
- ZOLLINGER, B. (1995). Die Entdeckung der Sprache. Bern: Paul Haupt Berne.

## **Erklärung zur Urheberschaft**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorgelegte schriftliche Hausarbeit in allen Teilen angefertigt und nur die aufgeführten Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

München, den 19. November 2012

Josepha Ege